

CREANDO EL TEATRO DE SOMBRAS ANDO

MARYIN LINETH RODRÍGUEZ RAMÍREZ

**Proyecto presentado para optar al título de
Magister en Educación en la Modalidad de Profundización**

Asesora:

Dra. ROBERTA FLABOREA FAVARO

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación modalidad profundización

BOGOTÁ D. C., Junio 15 de 2018

TABLA DE CONTENIDO

Lista de Tablas y Figuras	4
Lista de Anexos.....	5
Resumen Analítico en Educación – RAE	6
INTRODUCCIÓN	11
1. Capítulo 1: Contexto Institucional.....	13
1.1. Análisis del Contexto Institucional	13
1.2. Identificación de Necesidades y Problemas en la Enseñanza - Aprendizaje	16
2. Capítulo 2: Problema Generador	19
2.1. Problema Generador de la Intervención	19
2.1.1. Delimitación del problema generador de la intervención.	19
2.2. Pregunta Orientadora de la Intervención.....	20
2.3. Hipótesis de Acción	21
2.4. Referentes Teóricos y Metodológicos que Sustentan la Intervención	21
2.4.1. Leer	21
2.4.2. Escribir	24
2.4.3. La oralidad	27
2.4.4. El aprendizaje.....	29
2.4.5. El proyecto de aula.....	31
3. Capítulo 3: Ruta de acción.....	34
3.1. Objetivos de la Intervención	34
3.1.1. Objetivo general.....	34
3.1.2. Objetivos específicos.	34

	3
3.2. Propósitos de Aprendizaje.....	35
3.3. Participantes	35
3.4. Estrategia Didáctica.....	36
3.5. Planeación de Actividades	36
3.6. Instrumentos de Evaluación de Aprendizaje.....	37
3.7. Cronograma.....	38
4. Capítulo 4: Sistematización De la Intervención	40
4.1. Descripción de la Intervención.....	40
4.2. Reflexión Sobre las Acciones Pedagógicas	42
4.3. Análisis e Interpretación de los Resultados.....	45
4.3.1. Interpretativa.	45
4.3.2. Textual.	51
4.4. Evaluación de la Propuesta	61
4.5. Conclusiones y Recomendaciones	63
5. Capítulo 5: Recomendaciones	65
5.1. Justificación de la Proyección	65
5.2. Plan de Acción	66
5.3. Cronograma.....	67
Referencias.....	70


Lista de Tablas y Figuras

Tabla 1. Cronograma de actividades	38
Tabla 2. Listas de materiales escritas por los estudiantes	57
Tabla 3. Cronograma Proyección	68
Figura 1. Grupo cuento Tengo miedo	55
Figura 2. Grupo cuento Siete ratones ciegos	56
Figura 3. Grupo cuento Monstruo triste Monstruo Feliz	56
Figura 4. Grupo cuento Disculpe es usted una bruja	56
Figura 5. Grupo cuento Donde viven los monstruos	56
Figura 6. Borrador tarjeta Estudiante 6	59
Figura 7. Corrección tarjeta Estudiante 6	60
Figura 8. Tarjeta final Estudiante 6	60

Lista de Anexos

Anexo 1. Gráfica de distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño	73
Anexo 2. Gráfica de resultados para grado noveno	75
Anexo 3. Presentación de sesiones y actividades	76
Anexo 4. Lista de verificación oralidad y escucha	81
Anexo 5. Lista de verificación comprensión lectora	83
Anexo 6. Lista de verificación de lectura	84
Anexo 7. Listas de verificación Escritura	85
Anexo 8. Dibujo Personajes del cuento Donde viven los monstruos.	86
Anexo 9. Organiza las escenas en el orden secuencial en el que ocurrieron en el cuento Tengo Miedo	88
Anexo 10. Lista de verificación sub categoría oralidad y escucha	90
Anexo 11. Tarjetas de invitación	91

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

	Resumen Analítico en Educación – RAE
	Página 1 de 5
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Creando el teatro de sombras ando
Autor(a)	Maryin Lineth Rodríguez Ramírez
Director	Roberta Flaborea Favaro y Martha Liliana Jiménez C
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Competencias comunicativas, teatro de sombras, proyecto de aula, aprendizaje, propuesta de intervención

Descripción
<p>En la I.E.D. Pbro. Carlos Garavito Acosta se realizó un Diagnóstico Institucional con el fin de evidenciar las fortalezas y debilidades de la Institución. A partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber se pudo concluir que los estudiantes tienen un bajo desempeño en el área de lenguaje. De allí surge la necesidad de plantear una propuesta de intervención con el objetivo de fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes del grado primero, a través de la creación de un teatro de sombras.</p>

La Propuesta de Intervención se llevó a cabo en la I.E.D. Pbro. Carlos Garavito Acosta sede rural La Aurora, con once niños del grado primero, quienes se encontraban entre los 6 y 10 años de edad. Se planteó un proyecto de aula el cual se implementó en tres momentos, inicio desarrollo y cierre, en doce sesiones. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de indagar a través de videos en qué consiste el teatro de sombras y realizaron diferentes actividades, en las que se involucraron las diferentes competencias comunicativas, que los llevaron a presentar su propia obra de títeres de sombras a los padres de familia.

2. Fuentes

Algunas fuentes en las que se sustentó la propuesta son:

Blakemore, S. & Frith, U. (2015). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona, España: Ariel.

Calsimiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir Manual de análisis del discurso*.
Barcelona: Editorial Ariel.

Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula*, 5(15). 335-344. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>

Cassany, D. (1999). *Recetas para escribir*. Madrid, España: Plaza mayor.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castillo, S & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*.
Recuperado de <https://estibook88.files.wordpress.com/2013/11/evaluacion-educativa-de-aprendizajes-y-competencias.pdf>

Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Comisión Europea. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*.

Recuperado de

<https://books.google.es/books?id=uWnzCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Correa, J. et al. (2003). Estándares de Lenguaje Lengua Castellana, literatura y otros sistemas simbólicos. Recuperado de

https://campusvirtual.uexternado.edu.co/pluginfile.php/59833/mod_resource/content/1/Est%C3%A1ndares%20b%C3%A1sicos%20de%20competencias%20del%20lenguaje.pdf

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores. (Cundinamarca).

Johnson, D. W.R., Johnson, R. T., & Holubec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Lomas, C. (2005) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) vol,I* Bogotá Colombia : Magisterio.

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc – Unesco.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

3. Contenidos

Este documento se divide en cinco capítulos los cuales dan cuenta del proceso de la Intervención en el aula. Se inicia con una presentación de la Institución Educativa, también se exponen aspectos evidenciados con el Diagnóstico Institucional como lo son: necesidades y problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje y prácticas pedagógicas. En el segundo capítulo se expone el problema, la hipótesis de acción, referentes teóricos que sustentan la propuesta. En el tercer capítulo se puede observar la propuesta de intervención: objetivos, aprendizajes, participantes, estrategia didáctica,

planeación de actividades, instrumentos de evaluación y cronograma. En el cuarto capítulo se hace una descripción de la intervención, reflexiones sobre las acciones pedagógicas, sistematización y análisis de la intervención, evaluación, conclusiones y recomendaciones sobre la misma. Finalmente se encuentra el quinto capítulo el cual está dedicado a exponer la proyección de la intervención: justificación, plan de acción y cronograma.

4. Metodología

Se inició con un Diagnóstico Institucional el cual permitió evidenciar las fortalezas y debilidades de la Institución Educativa. Partiendo de las debilidades observadas se planteo una Propuesta de Intervención la cual tenía por objeto fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes de primer grado a través de un proyecto de aula, estrategia pedagógica que promueve una participación activa de los estudiantes y permite el trabajo cooperativo. Terminada la propuesta de intervención se realizó una sistematización de la experiencia a partir del diario de campo, trabajos de los estudiantes, listas de verificación de cada una de las habilidades comunicativas y audios de algunas sesiones para luego ser analizadas y así poder evidenciar el efecto, en los estudiantes, la docente y el proceso de enseñanza aprendizaje, de dicha intervención en el aula.

5. Conclusiones

Una planeación rigurosa del acto educativo favorece una práctica en el aula mas organizada, ya que no deja espacio a la improvisación haciendo más provechoso el tiempo además de favorecer el registro de actividades y la reflexión sobre las mismas, teniendo así la oportunidad de ajustar y mejorar continuamente la práctica pedagógica.

A partir del registro y el análisis de las prácticas en el aula se pueden generar cambios

significativos y beneficiosos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El proyecto de aula es una propuesta pedagógica flexible que favorece la participación activa de los estudiantes a través de actividades de su interés, permitiendo la integración de diversos contenidos y el aprendizaje a través del trabajo individual y grupal.

Plantear actos comunicativos reales y contextualizados fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes ya que a través de ellos pueden evidenciar la escritura, lectura, habla y escucha como habilidades funcionales que les permiten comunicar, aprender, entretenerse, interactuar, entre otras.

Es necesario e importante abrir espacios formales debidamente planeados, con objetivos y criterios de evaluación alineados y coherentes, para fortalecer el habla y la escucha de los estudiantes, ya que estas competencias suelen quedar relegadas por actividades centradas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Fecha de elaboración del

Resumen:

15

07

2018

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es el vehículo que le permite al ser humano conocer, interpretar, relacionarse, comunicar sus sentimientos, pensamientos, creencias y a su vez establecer una imagen del mundo que lo rodea y de sí mismo a través de un código o de signos, es en palabras de Castro, Correa, Santiago, (2003) “es la capacidad humana por excelencia que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (p. 19). La escuela está llamada a ayudar y guiar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas haciendo uso de diferentes recursos que permitan promover un uso adecuado del lenguaje, teniendo en cuenta códigos verbales y no verbales, pues es a través del lenguaje que se adquiere y produce conocimiento.

La enseñanza del lenguaje pretende formar y fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, la escuela se ha centrado, principalmente, en el aprendizaje de la lectura y la escritura dejando de lado el habla, la escucha y todo lo que en ellas se contiene (lenguaje para verbal, pautas para intervenir en un acto comunicativo real, entre otros), “el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria ha sido, es y quizá deba ser siempre la mejora de las competencias comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado”. (Lomas, 2005, p.13). Si el objetivo principal es formar estudiantes competitivos en el área comunicativa es necesario empezar a enfocarse en el lenguaje desde todos sus niveles. Por ello, surge la necesidad de plantear una estrategia pedagógica acorde a la realidad del aula que permita y favorezca el fortalecimiento de las diversas habilidades comunicativas simultáneamente.

En el primer capítulo de este documento se presentan algunos datos básicos de la IED Pbro. Carlos Garavito Acosta con el fin de contextualizar al lector y una breve reseña del Diagnóstico Institucional, que se llevó a cabo en el segundo semestre del 2016, en el que se realizó un análisis de los resultados de las pruebas Saber de los grados quinto, noveno y once con el propósito de identificar algunos aspectos por mejorar, principalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas.

El segundo capítulo tiene como propósito presentar una Propuesta de Intervención partiendo de los aspectos por mejorar, identificados en el Diagnóstico Institucional, que tiene la IE. Se inicia dando una definición al concepto de leer, la comprensión lectora, sus niveles y algunas formas en que estos se pueden presentar en el desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula. Se toma el concepto de escribir como proceso de producción que requiere de algunos procesos y subprocesos que permiten a los estudiantes formarse como escritores competentes y la producción oral como habilidad que se debe formar y fortalecer en la escuela.

El tercer capítulo presenta la ruta de acción de la Propuesta de Intervención. Allí se pueden encontrar objetivos de aprendizaje, número de sesiones, actividades realizadas, criterios de evaluación y cronograma.

En el cuarto capítulo se hace una sistematización y análisis exhaustivo, a partir de dos categorías, de los datos recolectados durante la intervención, se evalúa la propuesta finalizando con conclusiones y algunas recomendaciones que surgen de la experiencia en la implementación de la Propuesta de Intervención.

Finalmente se presenta el quinto capítulo con el cual se presenta una propuesta que pretende mantener los aspectos positivos que se evidenciaron con la Propuesta de Intervención, además de actividades que pretenden llevar algunas proyecciones a nivel institucional.

1 Capítulo: Contexto Institucional

1.1. Análisis del Contexto Institucional

La Institución Educativa Pbro. Carlos Garavito Acosta se encuentra ubicado en el municipio de Gachancipá Cundinamarca, es una institución de carácter oficial, de calendario A, con jornada diurna para grados de transición, básica primaria, básica secundaria y media técnica y nocturna para la educación complementaria por ciclos. Cuenta con una sede principal, tres sedes urbanas y siete rurales con 2.091 estudiantes aproximadamente. En la sede principal, Sede D, se encuentran los niveles de básica secundaria y media técnica, las sedes urbanas se organizan así: Sede A 3º, 4º y 5º; Sede B 1º y 2º, Sede C preescolar, las sedes rurales se encuentran ubicadas en cada una de las veredas del municipio y reciben el nombre de las mismas: San Bartolomé, Santa Bárbara, La Aurora, San Martín, San José, Roble Centro y Roble Sur, estas sedes cuentan con los niveles de preescolar y básica primaria, en su mayoría son multigrado y dos de ellas son escuelas unitarias.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se nombra “Formando niños y niñas con auténtico criterio de autonomía y responsabilidad y sentido de pertinencia” (PEI, 2012, p.1). En el PEI se establecen los modelos pedagógicos: Aprendizaje significativo, Escuela de desarrollo integral y/o Modelo de modificabilidad estructural cognitiva para el entorno urbano y Escuela Nueva para el entorno rural.

La Institución tiene por Misión y Visión:

Atendiendo a la necesidad educativa de la comunidad Gachancipeña, la IED Presbítero Carlos Garavito Acosta proporciona un servicio de educación con énfasis en gestión empresarial en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica; además de una educación por ciclos en la jornada

nocturna, para formar personas idóneas, integra y competentes que respondan positivamente a las necesidades del mundo contemporáneo. Ofrecerá en el 2025 un servicio educativo de calidad en la formación de personas integra, competentes e idóneas en gestión empresarial. Reconocidos a nivel municipal, departamental y nacional debido a la implementación de nuevas tecnologías y el desarrollo de métodos pertinentes que responden adecuadamente a las necesidades del entorno y de nuestro país. (Manual de convivencia IED Pbro. Carlos Garavito Acosta, 2017, p. 6)

Los modelos pedagógicos direccionan las acciones y concepciones, es a partir de estos que se establecen las finalidades de la educación, la concepción de los actores en el acto educativo, la metodología, la evaluación y todas aquellas relaciones y procesos que allí emergen y dan identidad a la institución. “Para Moreno & Caro (2012) el modelo pedagógico es una construcción teórica orientada a interpretar, diseñar y transformar la actividad educativa, fundamentada en principios ideológicos y científicos, en respuesta a una necesidad histórica concreta” (Victoria & Crespo, 2012, p.217). La IED. Pbro. Carlos Garavito Acosta, en su horizonte institucional y su componente pedagógico, plantea diferentes modelos pedagógicos, como ya se mencionó anteriormente, Escuela Nueva para el sector rural y Escuela de Desarrollo Integral, Modificabilidad Estructural Cognitiva y Aprendizaje Significativo para el sector urbano, los cuales no se encuentran definidos en ninguno de los documentos de la Institución.

Las prácticas pedagógicas se programan tomando en cuenta los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, pero cada docente, desde su asignatura y concepciones sobre el aprendizaje, determina la metodología, estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos para el desarrollo de sus clases. Se observa que la mayoría de las prácticas de aula aún conservan un

esquema teórico-práctico en el desarrollo de temas o contenidos programados por grados para el año escolar e impera la trasmisión de saberes y la actitud receptiva y pasiva del estudiante frente a su aprendizaje.

Pese a la buena intención de los docentes y la integración de las propuestas pedagógicas diseñadas por el MEN, en su mayoría, las prácticas pedagógicas no son eficaces en los procesos de aprendizaje y se enmarcan en el modelo tradicional; por consiguiente, no son coherentes con el modelo pedagógico establecido y tampoco dan cuenta de los buenos resultados que se espera obtener, tanto en las pruebas internas como en las externas.

En cuanto a la evaluación, esta se concibe como un proceso pedagógico formativo continuo y se evidencia en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE, 2016) “la evaluación de un estudiante en cuanto al manejo de las competencias que debe alcanzar, deberá ser siempre producto de un proceso continuo e integral de evaluaciones del saber, el saber hacer y el saber ser” (Manual de convivencia IED Pbro. Carlos Garavito Acosta, p. 99). El docente establece los criterios de evaluación, de manera autónoma, tomando en cuenta las competencias y saberes que se establecen en el plan de estudios del área que le corresponde y los da a conocer a los estudiantes con antelación, esta evaluación se valora cuantitativamente en una escala de medición de 1,0 a 5,0.

Es pertinente que los docentes replanteen la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza para lograr la construcción de nuevos saberes que resignifiquen la realidad del estudiante, innovar en las actividades para que se llegue a las metas establecidas, promover el trabajo por proyectos que permitan una participación activa de los estudiantes, el auto aprendizaje, el cuestionamiento alternativo y la toma de decisiones. Finalmente, realizar la retroalimentación

respectiva con base en los objetivos propuestos por los docentes y en las expectativas de los estudiantes.

1.2. Identificación de Necesidades y Problemas en la Enseñanza - Aprendizaje

Basados en el análisis de los resultados externos de la institución, principalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas para grado quinto y noveno se detecta a nivel general un bajo nivel en las competencias y componentes evaluados (Anexo 1). Los resultados de los estudiantes en el área de Lenguaje en las pruebas Saber durante los años 2012 a 2015, evidencian que la población ubicada en los niveles mínimo y satisfactorio ha tenido un descenso y a su vez, el Nivel Insuficiente supera al Nivel Avanzado (Grado Noveno). El desempeño Insuficiente en el último año tuvo un incremento significativo. Hubo incremento del nivel Mínimo y disminución en el porcentaje de estudiantes que lograron Nivel Satisfactorio. Los resultados según niveles de desempeño en Matemáticas evidencian un nivel bajo en esta área para el año 2015 (Anexo 2). El 30 % de los estudiantes que presentaron la prueba se encuentran entre un nivel de desempeño Satisfactorio y Avanzado, y el 70% restante están ubicados en niveles Mínimo e Insuficiente. Cabe anotar que según el reporte comparativo del Icfes de los últimos cuatro años (2012 A 2015) el nivel en esta área no ha superado los niveles de desempeño alto. El Nivel Avanzado se ha mantenido, el Nivel Satisfactorio ha descendido entre uno y cinco puntos y el Nivel Mínimo e Insuficiente se ha incrementado notablemente durante estos años (Anexo 1).

Teniendo en cuenta el informe presentado anteriormente, se hace necesario, para el área de lenguaje, fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes ya que son de suma importancia en el desarrollo intelectual, social y cultural de las personas. Los resultados de las pruebas saber permitieron evidenciar la necesidad de fortalecer dichas competencias, pues la mayor parte de la población estudiantil que ha presentado las pruebas entre los años 2012 y 2015

se encuentran en un nivel mínimo e insuficiente en el área de lenguaje. Si bien, la intención primordial es mejorar las pruebas internas y externas de la Institución, también lo debe ser preparar a los estudiantes para desenvolverse en diversos contextos comunicativos asertivamente, tanto en la vida escolar como en la cotidiana.

La finalidad de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al estudiantado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación de sus producciones orales y escritas (Lomas, 2005, p.27).

En los primeros años de escolaridad el área de lenguaje suele limitarse a la enseñanza y aprendizaje del código formal de la lengua materna, es decir decodificación y codificación, dejando de lado aspectos importantes de las competencias comunicativas como lo es su función a nivel social y cultural. Los estudiantes están aprendiendo a leer y escribir a partir de estrategias que no permiten evidenciar que la lectura y la escritura son recursos que permiten a las personas aprender, entretenerse, comunicarse, informarse, etc., y que es más que un simple ejercicio de correspondencia grafema fonema. Por otra parte, hay pocos espacios y actividades para fortalecer la oralidad y la escucha.

Es de suma importancia involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje para promover la autonomía, la reflexión, el trabajo colectivo, la responsabilidad, entre otros aspectos positivos, a través de estrategias que generen un aprendizaje significativo para generar conocimientos más sólidos y perdurables. Para el área de lenguaje, más específicamente, es indispensable contar con actividades que permitan a los estudiantes, desde los primeros grados

de escolaridad, formar y fortalecer sus competencias comunicativas de tal manera que tenga la posibilidad y habilidad de desenvolverse en actos comunicativos reales de forma asertiva tanto en la escuela como en la vida social cotidiana.

De igual forma es necesario que los docentes adopten una postura reflexiva frente a su práctica pedagógica y al proceso de enseñanza aprendizaje, y así hacer los ajustes necesarios y a través de estrategias que promuevan la organización rigurosa del acto educativo con objetivos y criterios de evaluación claros y alineados, con metodologías que se ajusten a las necesidades y requerimientos del contexto institucional, favorecer una participación activa de los estudiantes.

2 Capítulo: Problema Generador

Adentrarse en la dinámica institucional, a partir del Diagnóstico Institucional ha permitido identificar las fortalezas y aspectos que se deben mejorar a nivel general e individual con respecto al acto educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje. En este capítulo se mencionan algunos de los aspectos que se deben mejorar y se presenta una propuesta de intervención que parte de una pregunta generadora, se plantea una hipótesis de acción fundamentada desde aportes teóricos que permiten darle sentido a dicha propuesta.

2.1. Problema Generador de la Intervención

El Diagnóstico Institucional permitió, desde el análisis de las pruebas saber, evidenciar dificultades frente al área de lenguaje. Es necesario crear estrategias que permitan una participación activa de los estudiantes y a su vez fortalecer sus competencias comunicativas desde los primeros grados de escolaridad. También se deben proponer didácticas que estén en sintonía con el modelo pedagógico institucional y el contexto.

2.1.1. Delimitación del problema generador de la intervención.

En los primeros grados de escolaridad se da una profunda relevancia al aprendizaje de la lectura y la escritura como un ejercicio de codificación y decodificación concepciones “muchas veces materializadas en tareas mecánicas, sin un sentido claro” (Sánchez. 2014, p.4), como se mencionó anteriormente. Estos grados son los responsables de iniciar a los estudiantes en el conocimiento del código escrito, pero se da poco espacio para que comprendan el sentido socio cultural de la lectura y la escritura. También se deja de lado la oralidad, como si fuera una competencia que se adquiere y fortalece por si sola sin necesidad de un trabajo riguroso y formal. Las competencias comunicativas son trascendentales para la vida de las personas ya que a partir

de ellas se establecen relaciones, se expresan pensamientos, sentimientos, deseos, entre otros propósitos.

La escuela está llamada a ofrecer estrategias didácticas que permitan fortalecer las habilidades comunicativas, permitiendo a los estudiantes evidenciar la función de estas en la sociedad, a partir de actividades significativas en las que escribir y leer pasen de ser una obligación a un recurso que permite obtener información y comunicar, la escritura y la lectura deben dejar de ser una tarea escolar desligada de la vida cotidiana del estudiante y la oralidad debe tener un espacio formal dentro del aula que permita comprender y aprender cómo, cuándo y para qué se habla.

Lamentablemente muchas de las prácticas pedagógicas actuales conservan características de las prácticas de hace décadas, en las que los estudiantes tienen una escasa participación y no se tienen en cuenta sus intereses, al detenerse a reflexionar con algunos docentes sobre las prácticas de la Institución se evidencia como aun se recurre a clases magistrales, desarrollo de talleres descontextualizados, transcripción de conceptos sin analizarlos desde las experiencias de los estudiantes, entre otras. Es necesario repensar las estrategias y didácticas pedagógicas de tal manera que el estudiante se involucre y tenga una participación activa de su proceso de aprendizaje y logre formar hábitos de lectura para que en un futuro, muy cercano, leer, más que una obligación, sea una necesidad y un gusto, en donde también se brinden herramientas que permitan comunicar de manera adecuada textos orales y escritos.

2.2. Pregunta Orientadora de la Intervención

¿Cómo fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes de primer grado de la IED presbítero Carlos Garavito Acosta sede Rural La Aurora?

2.3. Hipótesis de Acción

A través de un proyecto de aula se fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes de primer grado de la IED Pbro. Carlos Garavito Acosta sede Rural La Aurora.

2.4. Referentes Teóricos y Metodológicos que Sustentan la Intervención

Hoy en día después de muchos estudios e investigaciones, se ha logrado establecer que las competencias comunicativas son trascendentales en el desarrollo y evolución del ser humano, pues estas son las que le han permitido entender y transformar su realidad. En este apartado se hablará principalmente de la competencias lectora, escritora y oral además del proyecto de aula como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje significativo.

2.4.1. Leer

En un principio la escuela tradicional creía que leer se remitía al acto de decodificar grafemas en fonemas, esto quería decir que la lectura era una actividad que no implicaba nada más que saber el sonido que correspondía a un símbolo. Pero hoy en día se sabe que leer es más que esto, pues exige una participación activa del lector, ya que este debe hacer un proceso meta cognitivo que le permita comprender el mensaje que el escritor quiere comunicar, “Solé (1987) menciona que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (...) los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1999, p.17). En este sentido leer se entiende como un acto comunicativo entre el autor (emisor), quien desea comunicar un mensaje el cual el lector (receptor) desde sus vivencias lo comprende e interpreta, no basta con que el lector decodifique, pues este ejercicio solamente le permitiría llevar a la oralidad un escrito pero no a comprenderlo.

En los primeros niveles de educación formal prevalece la enseñanza de la decodificación, con el fin de que los estudiantes lleguen a ser lectores independientes y así logren comprender lo que

leen, “cuanto más se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su propia diversión” (Dehane, 2015, p.17). Si los estudiantes no llegan a decodificar de forma correcta esto afectará la comprensión lectora, además de generar una apatía a esta actividad. Si bien es importante que los estudiantes aprendan a decodificar, también lo es que aprendan a comprender un texto, de ahí la importancia de involucrar otro tipo de actividades que fortalezca la comprensión lectora. En los primeros grados va muy bien la lectura en voz alta por parte de la docente, ya que ella se convierte en un ejemplo que permite al estudiante formarse una idea de cómo se lee, es decir, la lectura en voz alta prepara al estudiante para cuando sea un lector independiente

Se le está entregando un modelo de lo que es una práctica lectora adecuada. Los niños y jóvenes tienen la oportunidad de escuchar a alguien que lee fluidamente, considerando el ritmo, la pronunciación, la entonación, y acogiendo el estilo propio de la obra (Ministerio de Educación de Chile, 2013, p. 22)

Además de proporcionar un espacio acogedor, ameno y entretenido en torno al acto de leer. De las actividades que se planteen para el aprendizaje de la lectura depende el valor que este le dé a esta actividad, de allí la importancia de un aprendizaje situado en donde el estudiante construya este conocimiento a partir de actividades de su interés que le permitan conocer otras realidades a demás de la suya.

- **La comprensión lectora**

La comprensión lectora implica, como se señaló anteriormente, que el lector ponga en juego sus conocimientos previos para dar un significado al texto según el contexto y así dar sentido a lo

que lee y comprender el mensaje que el autor desea transmitir. Vieytes (1992) señala seis niveles de comprensión:

- Nivel literal: Se refiere a la información que se extrae del texto de forma explícita, como por ejemplo personajes, descripción de la secuencia de eventos de la narración, lugar en el que se desarrolla la historia, entre otros.
- Nivel de reorganización de la comprensión literal: se da cuando se le solicita al estudiante que haga un breve recuento de la historia o cuando hace una secuencia gráfica del texto leído.
- Nivel inferencial: se da cuando el estudiante parte de un suceso de la historia e imagina cosas que no están explícitas en el texto de forma coherente que bien podrían hacer parte de la historia.
- Nivel de evaluación: se da cuando se emiten juicios de valor frente a diferentes conductas que se presentan en la historia, si el personaje actuó de forma correcta o no.
- Nivel de apreciación: se relaciona con la respuesta emocional, la valoración que el estudiante da al texto, si fue o no de su agrado, si se identificó con algún personaje.
- Nivel de comprensión creadora: se da cuando se le solicita al estudiante que cree una nueva historia con base a una ya leída, que creen un nuevo final, que cambien los personajes de la historia, entre otras.

La comprensión lectora se inicia mucho antes de que los estudiantes aprendan a leer y escribir formalmente por ello es importante trabajar estos niveles de comprensión desde los primeros grados de escolaridad, para lo cual los docentes tienen que seleccionar cuidadosamente el material que van a utilizar en el aula ya que debe ser de calidad, adecuado a la etapa de desarrollo de los estudiantes y además tener en cuenta sus intereses. También se deben brindar

espacios que permitan la consulta de forma libre y autónoma de diferentes tipos de textos para que la lectura se convierta en una actividad placentera, en un recurso para la construcción de conocimiento y no solamente en un ejercicio académico.

En la comprensión lectora juega un papel importante la riqueza léxica, en la escuela mucho se habla de la adquisición de nuevo vocabulario, pero en muy pocas ocasiones se hace evidente este trabajo, “La adquisición de vocabulario es un elemento importante en el aprendizaje de la lectura. Los alumnos que tienen un buen nivel de vocabulario pueden mejorar su lectura y su comprensión lectora” (Comisión Europea 2011, p.35). Es entonces importante hacer explícito este aprendizaje en el aula de clases a través de recursos que permitan a los estudiantes retomar palabras nuevas encontradas en las lecturas e interiorizarlas para que hagan uso de ellas en diversos contextos, no basta con pedir a los estudiantes que identifiquen las palabras desconocidas si no se le pide que las pongan en uso en situaciones cotidianas a partir de ejemplos.

2.4.2. Escribir

Escribir es una herramienta creada por el hombre que le permite, a partir de gráficos, plasmar y comunicar sus pensamientos en el papel, en este sentido se toma la escritura como dos procesos vinculados, el de codificar y el de comunicar, “La escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (Ferreiro, 2004, p.13). Al considerar la escritura como una representación del pensamiento del ser humano, esta se entiende como un proceso en el que se produce significado según el contexto y la cultura a través de signos gráficos, en cambio la postura de la escritura como un código de transcripción se limita a una habilidad de trazo de los signos convencionales de una escritura en particular.

Cassany (1999) menciona ocho rasgos fundamentales que comparten los escritos y la comunicación oral, para este documento se retomaran los cinco primeros que menciona en su libro Construir la escritura y son los siguientes:

- **Actividad lingüística e intención:** se escribe con un propósito, para solicitar algo, expresar sentimientos, recordar alguna información, etc. Escribir es una forma de realizar acciones para conseguir un objetivo.
- **Contextualización:** escribir es un acto que surge en un lugar, en una situación determinada y está dirigido a unos interlocutores concretos que comparten un código y una cultura.
- **Proceso dinámico y abierto:** cada escrito contiene un mensaje y este puede ser interpretado de diversas formas, esto depende del lector y sus conocimientos previos.
- **Discurso organizado:** todo texto, sin importar del nivel que sea (párrafo, frase, palabras) requiere de coherencia, cohesión, corrección y adecuación.

Lo anterior permite evidenciar que la tarea de escribir es una actividad compleja por todas las habilidades cognitivas que esta implica. En la escuela, por mucho tiempo e incluso en la actualidad, se ha reducido la enseñanza de la escritura a una habilidad de trazado, claro que este aspecto se debe tener en cuenta pero no puede ser el principal propósito de la enseñanza. Escribir exige que el escritor reflexione frente al propósito de esta actividad, que tenga claridad del mensaje que desea comunicar y a quien va dirigido, es aquí donde se evidencia que escribir es todo un proceso, frente a esto Casany (1999) plantea tres procesos y cada uno se compone de subprocesos que han surgido de las diversas investigaciones sobre la redacción.

- **La planificación** en esta etapa de la composición el escritor se plantea un propósito, establece y organiza las ideas que desea comunicar, a demás de las decisiones que toma

en la elaboración de la tarea de escribir, bien sea antes, durante o en la revisión de la composición.

- **La textualización** en este proceso se ponen en juego una serie de saberes, como componer palabras, referenciar y factores léxicos y sintácticos, y los de cohesión textual. Todos estos saberes deben estar hilados con los propósitos y planes planteados en la planificación.
- **La revisión** se considera el subproceso más importante en la tarea de la composición, ya que esta permite hacer ajustes, establecer si los propósitos se cumplieron o simplemente reconocer que lo escrito cumple con las expectativas del escritor.

La actividad de escribir va mucho más allá de un simple ejercicio de caligrafía, esta actividad es todo un proceso que exige que el escritor tenga en cuenta una serie de aspectos que le permitirán llevar a cabo una composición que cumpla los propósitos establecidos previamente.

En los primeros grados de escolaridad se pueden tomar en cuenta los rasgos y procesos que se expusieron anteriormente, es más, se deben promover por más sencillo que el escrito sea, es necesario proponer actividades que permitan al estudiante escribir con un propósito concreto en el que se pregunte cómo lograr comunicar lo que desea, que organice sus ideas y luego las lleve al papel y en la revisión pueda establecer si el mensaje es claro y si el propósito que se planteó desde el principio se ha alcanzado. De la concepción con que se forme el estudiante sobre la actividad de escribir, dependerá la imagen que se haga de esta tarea, lo que influirá significativamente en su vida académica y por supuesto personal.

2.4.3. La oralidad

La escuela tradicional ha limitado el espacio para la formación en la competencia oral, se asume que por ser una habilidad natural del ser humano no necesita de ser formada e instruida. Hablar permite al ser humano comunicarse y desenvolverse en sociedad.

El habla es en sí misma acción, una actividad que nos hace personas, seres sociales, diferentes a otras especies animales; a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas: desde las más sencillas, como comprar la comida o chismorrear, hasta las más comprometidas, como declarar nuestro amor o pedir trabajo (Calsamiglia & Tusón, 2002, p.42).

Por tanto esta habilidad comunicativa debe ser tomada en cuenta de manera formal en la escuela, de tal manera que los estudiantes puedan desenvolverse en situaciones comunicativas de manera acertada, que logren expresar sus ideas, pensamientos, que comprendan que se habla con un propósito y por ello es necesario pensar, pensar la forma adecuada de decir esto o aquello, construir frases coherentes que logren comunicar lo que se desea y que es preciso tener disposición para lograr una comunicación “Gumperz (1982) plantea que la competencia comunicativa se puede definir como el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional” (Calsamiglia & Tusón, 2002, p.42).” En la expresión oral no solo se pone en juego el habla como elemento de producción, también se involucra la escucha, ya que en un acto comunicativo estos dos aspectos interactúan.

Escuchar no solo hace referencia a hacer silencio mientras otro habla, para escuchar es necesario prestar atención para comprender de qué se está hablando, exige que el oyente haga

uso de diversas habilidades cognitivas como percepción, atención, interpretación, entre otras, un buen oyente comprende el mensaje que un hablante transmite y esto le permite participar e interactuar de un acto comunicativo real “la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje” (Ramírez, 2002, p.59).

J. Badia (1988) citado por Cassany, Luna & Sanz (1998, p.138) distingue tres tipos de situaciones comunicativas según el número de participantes:

- Comunicación singular: un receptor o más no tienen la posibilidad inmediata de responder y, por lo tanto, de ejercer el papel de emisor.
- Comunicación dual: dos interlocutores pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.
- Comunicación plural: tres interlocutores o más pueden adoptar alternativamente los papeles de emisor y de receptor.

En contextos rurales los estudiantes tienen menos habilidades para expresarse oralmente, no por tener dificultades para aprender, sino porque las dinámicas familiares son diferentes a las del entorno urbano, estas familias no tienen el hábito de conversar sobre temas específicos o acontecimientos del entorno social, la interacción entre niños y adultos es realmente escasa. Por tanto, las herramientas discursivas que se pueden adquirir en el seno del hogar son pocas. En el entorno urbano, y más aun en las clases medias y altas, se cuenta con espacios ricos en léxico y discursos diversos, favoreciendo la competencia comunicativa desde el hogar. Es decir, un estudiante de entorno rural, a quién no se le prepare comunicativamente en la escuela, está en desventaja frente a uno de entorno urbano y aun más si es de clase media o alta. La escuela es quien debe propiciar espacios en los que se favorezca las tres situaciones comunicativas,

mencionadas anteriormente, en donde el estudiante pueda participar activamente y así fortalecer sus habilidades para escuchar y hablar.

2.4.4. El aprendizaje.

En la actualidad nos encontramos en la escuela con clases Magistrales en las que los estudiantes no son participantes, más bien son receptores. Hoy en día se ha podido establecer, a través de las investigaciones, que no todas las personas aprenden de la misma forma, cada uno es un mundo independiente. En el aprendizaje intervienen muchos aspectos como la imitación, la memoria, las emociones, entre otros. Sin embargo, la escuela, en muchas ocasiones, limita el aprendizaje a una actividad memorística, lo cual no resulta muy efectivo “es mucho más fácil aprender la información si le damos sentido. La memoria a corto plazo sólo es buena para la repetición inmediata (...). Por contraste la información significativa se almacena automáticamente y es posible recordarla por mucho más tiempo” (Blakemore & Frith, 2005, p.261). De allí la importancia de una intervención pedagógica en donde se conciba al estudiante como un sujeto activo capaz de aprender de diferentes experiencias, especialmente de aquellas a las que les encuentre sentido.

Es necesario replantear las metodologías y estrategias pedagógicas en donde el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje. “Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el aprendizaje es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2003, p.2). En este sentido el docente está llamado a buscar una didáctica pedagógica coherente con el contexto que le permita involucrar a sus estudiantes de tal manera que se logre un aprendizaje en el hacer a partir de situaciones reales.

El aprendizaje se debe dar en situaciones que permitan a los estudiantes construir conocimientos sólidos, desde actividades con un propósito definido, que tomen en cuenta sus

intereses y que sean útiles no solamente para la vida académica sino también para su vida cotidiana. De la motivación que tengan los estudiantes depende, en gran medida, la construcción de conocimientos y esto se puede conseguir a través del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo no se refiere únicamente a un proceso en el que el estudiante participe de forma activa, para que este aprendizaje se dé requiere de diferentes aspectos, Ausubel (1970) citado por Méndez (2001, p.91) plantea que el aprendizaje significativo es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender. Para que haya un aprendizaje significativo es necesario que el docente tenga en cuenta los saberes previos del estudiante para que este de sentido a la nueva información y así lograr que el nuevo aprendizaje se establezca.

La intervención pedagógica por parte del docente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, no basta con proponer actividades novedosas en las que los estudiantes participen activamente, es necesario e indispensable que cada actividad tenga un propósito pedagógico, que se haga un seguimiento individual y una evaluación continua y formativa.

Desde la perspectiva de Vigostky (1981) citado por Ortiz (2009) El niño en el proceso de enseñanza aprendizaje va asimilando, construyendo y apropiándose de los conocimientos de la vida social, inicialmente con la orientación y guía del adulto y luego (...) va logrando de forma ascendente su independencia cognoscitiva. Es importante ofrecer espacios que favorezcan la interacción educativa entre pares para conseguir un aprendizaje cooperativo.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El

aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

(Johnson & Johnson, 1999. p.14).

Todo lo anterior requiere de la orientación y compromiso del docente, es él quien propone o plantea situaciones y organiza los grupos de trabajo de tal manera que todos tengan la posibilidad de participar y aportar para lograr un objetivo en común. Para conseguir un aprendizaje cooperativo también es necesario contar con una estrategia didáctica que sea flexible y promueva el trabajo en grupo.

2.4.5. El proyecto de aula

En la actualidad se hace necesario plantear estrategias didácticas que conciban el aprendizaje como un proceso dinámico e interactivo, en donde el estudiante pueda desarrollar diversas habilidades simultáneamente. Este es el caso del proyecto de aula, se retoman las definiciones de esta estrategia a partir de dos autores: Carrillo (2001, p.336) “El proyecto de aula es un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del curriculum, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad” y Cerda (2001, p.49) “Proyecto de aula, una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente-alumno para la generación de conocimiento” Se puede ver como los dos autores coinciden en poner el acento en una interacción entre el currículo, el docente y el estudiantado. Esta didáctica permite la participación activa de los estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje, a través de diversas experiencias que buscan solucionar un problema o alcanzar un fin común en interacción con pares y docentes.

El proyecto de aula parte de las necesidades de los estudiantes y la institución educativa, se establecen objetivos, contenidos, actividades, recursos y la evaluación. Carrillo (2001) establece que para elaborar un proyecto de aula es necesario detectar los intereses de los estudiantes, diagnosticar la situación del aula, definir los objetivos, determinar estrategias, diseñar un plan de ejecución, controlar y evaluar el proceso, entre otros. El docente debe ser diligente frente a los aspectos antes mencionados para poder establecer un plan de acción que conduzca a cumplir las metas que se desean alcanzar.

- **¿Por qué implementar los proyectos de aula?**

El proyecto de aula es una estrategia que exige una participación activa de los estudiantes y una planificación exhaustiva por parte del docente, esto favorece y exige de todas las partes, tanto estudiantes como docentes, ciertas normas y requisitos que deben ser tomados en cuenta.

De acuerdo con Carrillo (2001) los proyectos favorecen:

- El éxito escolar, pues se logra la creación de nuevos espacios de aprendizaje significativos.
- La construcción en colectivo del conocimiento organizado a partir de conocimientos no acabados.
- La reorganización del hacer escolar.
- La disminución de la repitencia y la deserción escolar.
- La evaluación basada en procesos.
- Mayor dinamismo en la acción educativa.
- La transformación de la praxis docente.

El proyecto de aula permite una formación integral de los estudiantes ya que en ellos, no solo se contribuye a la construcción de conocimiento, sino que a su vez se forman diversos aspectos

referidos a la conducta y a la personalidad de los estudiantes, pues promueve el trabajo autónomo, forma principios y valores éticos que se deben tener en cuenta en el trabajo en grupo, hábitos de aseo y orden y favorece que el estudiante explore su dimensión creativa, entre otros tantos aspectos.

3 Capítulo: Ruta de acción

Una de las tareas del docente es planificar sus clases. Frente al proceso de enseñanza aprendizaje es necesario anticiparse, tener claridad sobre qué, cómo, para qué y con qué del acto educativo, esto permite prever, organizar y ajustar el quehacer pedagógico con el fin de lograr los objetivos que se pretendan conseguir en cada sesión de clase. Este tercer capítulo presenta la ruta de acción de la intervención partiendo por los objetivos, los participantes, las actividades, los instrumentos de valuación y el cronograma.

3.1. Objetivos de la Intervención

3.1.1. Objetivo general

Fortalecer las habilidades comunicativas, hablar, escuchar, leer y escribir, de los estudiantes del grado primero, a través de un proyecto de aula que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje y una participación activa de todos los integrantes del aula.

3.1.2. Objetivos específicos.

- Diseñar un proyecto de aula que sea del interés de los estudiantes.
- Determinar situaciones reales donde los estudiantes puedan practicar y evidenciar las funciones de hablar, escuchar, leer y escribir.
- Fomentar la participación de todos los estudiantes en socializaciones y conversatorios.
- Motivar la lectura y escritura a partir de actividades que sean del interés de los estudiantes.
- Acercar a los estudiantes de forma lúdica al texto escrito.
- Crear un teatro de sombras en el que participen todos los estudiantes.
- Identificar nuevo vocabulario y utilizarlo en la representación de títeres.

3.2. Propósitos de Aprendizaje

Teniendo en cuenta el plan de estudios de la I.E.D. Pbro. Carlos Garavito Acosta la intervención busca los siguientes propósitos de aprendizaje:

- El estudiante produce textos orales y escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.
- El estudiante comprende textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
- El estudiante utiliza las palabras con seguridad y propiedad para expresar ideas y sentimientos.
- El estudiante amplía su léxico gradualmente y emplea nuevas palabras para expresar sus ideas.
- El estudiante busca información sobre un tema específico y la registra con el fin de recordarla.

3.3. Participantes

En esta propuesta de intervención participaron los once estudiantes de primer grado de la IED Pbro. Carlos Garavito Acosta sede rural La Aurora y la docente titular, Licenciada en Educación preescolar, Maryin Lineth Rodríguez Ramírez. Los estudiantes oscilan entre los seis y diez años de edad, son niños alegres, en su mayoría extrovertidos, sencillos, amables y respetuosos, un grupo diverso culturalmente, ya que algunos son de la Costa, otros del Tolima y de Venezuela. Se encuentran en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura y algunos presentaban, antes de la intervención, dificultades para expresar sus ideas de forma clara frente a sus compañeros. Los estudiantes habitan en el sector de la sede con sus familias, algunas de ellas son nucleares, otras mono parentales y extensas. El nivel educativo de la mayoría de los padres es básica primaria, muy pocos son bachilleres.

3.4. Estrategia Didáctica

La propuesta de intervención se llevó a cabo a través de un proyecto de aula el cual se desarrolló en doce sesiones, algunas de una hora y otras de dos. La intervención se organizó en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. En la fase de inicio se indagó sobre los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a los temas principales del proyecto los cuales eran el miedo y el teatro de títeres de sombras; en la segunda fase se realizaron actividades que contribuían a la creación de un teatro de sombras y en la fase de cierre se presentó las obras de títeres a los padres de familia.

Se contó con instrumentos de evaluación y de observación, como listas de verificación, trabajos elaborados por los estudiantes, grabación de audios de las socializaciones de cada una de las sesiones y el diario de campo de la docente, estos instrumentos permitieron hacer una sistematización y análisis de la experiencia pedagógica.

3.5. Planeación de Actividades

Se elaboró una planeación exhaustiva de cada una de las sesiones en donde se plantearon las diferentes actividades de forma descriptiva, objetivos de aprendizaje, competencias comunicativas a trabajar, evaluación y recursos. Para este apartado se organizó una tabla que permite tener una visión general de cada una de las actividades que se llevaron a cabo, objetivos de aprendizaje, el tiempo que se tomo en cada una de las sesiones, instrumentos y criterios que se establecieron para la evaluación (ver anexo 3).

Algunas de las actividades realizadas fueron: conversatorio sobre qué es el miedo y personajes o situaciones que lo producen, lectura de cuentos con personajes relacionados con el miedo y actividades de comprensión lectora, socialización sobre qué es un teatro de sombras y qué se necesita para poder llevar a cabo uno, presentación de videos sobre teatros de sombras,

elaboración de listas de recursos observados en los videos, elaboración de guiones para las obras, elaboración de tarjetas de invitación dirigida a los padres de familia para que asistieran a la representación de títeres, entre otras.

3.6. Instrumentos de Evaluación de Aprendizaje

Cuando se piensa en evaluación se relaciona con exámenes escritos, orales, quiz, talleres, etc. sin embargo, la evaluación va mucho más allá de ser un elemento que se remite a medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes, éste es un recurso que permite identificar las fortalezas y aspectos que se deben mejorar en el proceso de enseñanza aprendizaje, si el estudiante ha cumplido o no los objetivos planteados y el docente reflexiona sobre la pertinencia de su quehacer pedagógico. “Es recoger información válida utilizando los procedimientos e instrumentos más adecuados en cada caso, es poder formular un juicio de valor y, finalmente, es tener la capacidad suficiente para poder tomar las decisiones que sean necesarias” (Castillo & Cabrerizo, 2010a, p.183). La evaluación es entonces, una herramienta que permite obtener información de todos los agentes y aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y dicha información es un recurso que permite reflexionar y ajustar el acto educativo.

Para la intervención se realizó una evaluación cualitativa utilizando diversos instrumentos que permitieran registrar el desempeño y el proceso de los estudiantes en cada una de las competencias comunicativas. Dichos instrumentos fueron:

Listas de verificación: Se diseñaron una serie de listas, con criterios específicos alineados con los objetivos de cada sesión, para ser diligenciadas en las sesiones de la intervención. Dichas listas emiten un juicio a través de una escala valorativa: sobre sale, en proceso, por mejorar (ver anexo 4)

Audios de las diferentes sesiones: Permite retomar sesiones para poder hacer observaciones puntuales sobre el desempeño de los estudiantes, especialmente en la competencia de habla y escucha.

Actividades realizadas por los estudiantes: Permite evidenciar algunos aspectos referentes a escritura y comprensión lectora de los estudiantes.

3.7. Cronograma

La intervención se llevó a cabo en doce sesiones, las cuales se realizaron en el transcurso del cuarto periodo escolar del año 2017. A continuación se presenta el cronograma de actividades.

Tabla 1 Cronograma de actividades

Actividades	Semana 1 11-15 de	Semana 2 18-22 de	Semana 3 25-29 de	Semana 4 02-06 de	Semana 5 16-20 de	Semana 5 16-20 de
Socialización sobre el miedo	X					
Taller literario Tengo miedo		X				
Taller literario Disculpe ¿es usted una bruja?			X			
Taller literario Donde viven los monstruos				X		
Taller literario Monstruo triste					X	
Monstruo feliz						
Taller literario Siete ratones ciegos						X

Actividades	Semana 6 23 -27 de	Semana 7 30 de oct.-	Semana 8 06-10 de	Semana 9 14-17 de
¿Qué es un teatro de sombras? ¿En qué consiste?	X			
Creación del guión para el teatro de sombras		X		
Creación de títeres			X	
Ensayo de la obra	X	X	X	X
¿Qué es una invitación? Elaboremos una.			X	X
Puesta en escena				X

4 Capítulo: Sistematización De la Intervención

Si bien es cierto que el mundo actual demanda un cambio en la educación del país, también lo es que los cambios se generan desde cada uno de los docentes en sus aulas. En la actualidad muchos docentes consiguen generar cambios significativos en sus prácticas proporcionando más y mejores conocimientos en sus estudiantes. Sin embargo, estos cambios no se registran ni se transmiten, perdiendo así la oportunidad de llegar a otras aulas.

4.1. Descripción de la Intervención

La intervención consistió en un proyecto de aula sobre el teatro de sombras en el que se plantearon diferentes actividades que buscaban fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes simultáneamente, para finalmente materializar una representación de varios cuentos con los estudiantes y ser presentada a los padres de familia. La intervención se inició en septiembre y finalizó en noviembre de 2017. En un principio se había organizado para que terminara al cabo de ocho semanas. Sin embargo, se modificaron algunos aspectos importantes en el transcurso del proyecto lo que extendió el tiempo presupuestado.

De igual manera al diseñarse el proyecto de aula, se había planeado representar un solo cuento, pero en vista de la cantidad de niños y a que todos querían tener un personaje en la obra, se resolvió que se haría la representación de cinco cuentos relacionados con el tema del miedo, el cual fue el que se propuso desde un inicio. Los cuentos fueron: Disculpe es usted una bruja, Monstruo triste Monstruo feliz, Donde viven los monstruos, Tengo miedo y Siete ratones ciegos, estos generaron cuatro sesiones más en las que se hicieron actividades de comprensión lectora, este fue el principal motivo por el cual la intervención se extendió.

El objetivo general del proyecto de aula fue fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes de primer grado de la IE y para lograr dicho objetivo alguna de las actividades que se

realizaron fueron: conversatorio con los estudiantes sobre el miedo, talleres literarios con cuentos de personajes que producen miedo a los niños (brujas, monstruos, fantasmas, etc.), estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura, definir qué es un texto instructivo, elaborar un títere a partir de un texto instructivo, producción del guión para la obra, socialización de las diferentes actividades, elaboración de tarjetas de invitación al teatro de sombras para los padres de familia, entre otras actividades.

Las actividades se realizaron en grupos y estos se organizaron de tal manera que cada uno contara con estudiantes con diferentes habilidades. En cada grupo había estudiantes que tenían facilidad para escribir, otros para leer, otro para organizar y liderar. A cada grupo se le asignó un cuento para representar en la obra de títeres. A pesar de haber sido un trabajo por grupos se evaluó de manera individual cada una de las competencias comunicativas.

Se hicieron varios ensayos de las obras de títeres, el manejo del tiempo fue un poco complejo por la cantidad de obras, así que se estableció un cronograma de ensayos por días y grupos de tal manera que cada grupo pudiera tener como mínimo dos ensayos semanales.

Con respecto a la didáctica se buscaba que los estudiantes se integraran y realizaran diferentes actividades encaminadas a lograr un propósito, el cual era presentar una obra de títeres a los padres de familia, así que se diseñó un proyecto de aula. Los estudiantes nunca antes habían trabajado con esta estrategia, así que el hecho de trabajar por grupos fue novedoso para ellos y se involucraron en las actividades, en ocasiones y según la actividad, unos participaban más que otros, pero en términos generales, las actividades grupales fueron bien recibidas por todos y se sintieron muy motivados pensando en la actividad final.

Se concluyó la intervención con la presentación de las obras a los padres de familia, todos los estudiantes se mostraron expectantes, algunos pensaron que sus padres no asistirían por sus

trabajos, pero no faltó ninguno y con gran emoción y satisfacción los estudiantes hicieron su puesta en escena de la mejor manera y allí se vio reflejado el esfuerzo y compromiso de cada uno. Al finalizar la presentación los padres de familia manifestaron su gratitud ya que en la I.E. no se le da espacio a este tipo de actividades en donde los estudiantes puedan dar a conocer a sus familiares y demás docentes sus habilidades y las actividades que se realizan en el aula.

En términos generales la intervención fue un espacio y tiempo que permitió resignificar la práctica pedagógica y a los estudiantes les dio la oportunidad de interactuar entre sí y participar activamente en su proceso aprendizaje a partir de una estrategia didáctica que nunca antes se había llevado al aula.

4.2. Reflexión Sobre las Acciones Pedagógicas

Antes de la intervención la práctica educativa se inclinaba bastante a un enfoque tradicional y magistral en donde los estudiantes participaban poco de su proceso de aprendizaje. Había un profundo afán de cumplir con el currículo, de que los estudiantes adquirieran el código para estar en la capacidad de leer y escribir de manera autónoma, dejando poco espacio a actividades dirigidas a la comprensión lectora y a fortalecer las demás habilidades comunicativas. La intervención permitió evidenciar que es posible y necesario integrar estrategias pedagógicas en las que los estudiantes participen de forma activa en su aprendizaje y que es posible abordar simultáneamente las habilidades comunicativas.

En el primer capítulo de este documento se manifestó las dificultades que presentan los estudiantes de la I.E. evidenciadas en las pruebas externas, por lo que se hace necesario que en los primeros grados, no solamente se vele porque los estudiantes aprendan a leer y escribir, en el sentido de codificar y decodificar, sino que simultáneamente comprendan lo que realmente

implica leer y escribir. Además, de dar espacios en que los estudiantes aprendan cómo comunicarse de forma efectiva y acertada.

Definitivamente es necesario organizar actividades y espacios que permitan a los estudiantes expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos de forma oral, como se puede observar en el siguiente fragmento: “el lenguaje oral en la escuela requiere de un tiempo específico y de un trabajo sistemático e intencionado, pues aunque el habla es una condición natural, no se desarrolla espontáneamente sino que implica una orientación por parte del adulto” (Pérez y Roa, 2010b, p. 29). Establecer actividades que busquen fortalecer esta habilidad facilita que los estudiantes se apropien de estrategias discursivas que le permitan comunicarse acertadamente en cualquier contexto.

Con la intervención se pasó de escribir frases sin ningún valor para los estudiantes, a hacer listas que permitieran recordar los recursos y materiales necesarios para la representación de títeres y a hacer tarjetas de invitación para los padres de familia. Los estudiantes pudieron evidenciar el uso de la escritura como un recurso que permite recordar y comunicar a otros pensamientos, ideas y sentimientos. Escribir no es una tarea sencilla y esto se vio reflejado en la elaboración de las tarjetas de invitación, para los padres de familia, ya que se hicieron borradores con el fin de enviar una tarjeta con información clara y que no tuviera errores de ortografía. Es aquí en donde se puede ver que la actitud del docente frente al aprendizaje es trascendental, es él quien organiza el acto pedagógico con objetivos claros y criterios coherentes que permitan a los estudiantes llevar lo que aprenden dentro del aula a su vida fuera de la escuela.

La elaboración de las tarjetas fue una de las actividades más complejas ya que los estudiantes tenían que observar varias invitaciones y establecer aspectos e información que tenían en común, pero la mayoría de las tarjetas tenían una tipografía que no era sencilla de leer para los

estudiantes y esto generó que perdieran el interés así que se resolvió aplazar la actividad pues era necesario que los estudiantes conocieran la estructura e información que contienen este tipo de textos.

Es necesario ajustar cada vez que se requiera el acto pedagógico con el fin de lograr los objetivos previstos y el proyecto de aula, por ser una didáctica pedagógica flexible, lo permite. En la intervención fue necesario hacer varios cambios que se fueron dando en el transcurrir del proyecto, a partir de la reflexión y de las necesidades e intereses manifestados por los estudiantes se tomaron decisiones en pro del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y poder hacer la representación de los cuentos.

La lectura se abordó a partir de actividades en torno a los cuentos que se eligieron para la representación. Anteriormente el tiempo dedicado a la comprensión lectora era poco y no pasaba de ser una lectura en voz alta por parte de la docente y la verificación de la comprensión, principalmente a nivel literal, a partir de preguntas.

El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que esta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular de centro (PCC), de los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla (Solé, 1992, p.28).

La obra de títeres, que fue un recurso para trabajar las habilidades comunicativas de los estudiantes, llevó al grupo en general por diferentes actividades que permitieron un acercamiento ameno y afectivo al texto escrito. Se hicieron actividades antes de la lectura para identificar los saberes previos de los estudiantes frente a temas específicos y contextualizarlos; durante la

lectura para extraer información relevante, predecir a partir de los recursos para textuales y después de la lectura para abordar la comprensión lectora desde diferentes niveles y obtener información sobre temas de interés. A partir de estas actividades se pudo ver la importancia de organizar la lectura para que los estudiantes aprendan estrategias que les permitan comprender un texto ya que se les pide que comprendan, pero poco se les enseña cómo hacerlo.

La intervención propició una conexión más sincera y reciproca entre los estudiantes, el docente y el proceso de enseñanza aprendizaje, reflexionar sobre la práctica hace que el docente haga conciencia sobre su rol, las interacciones y los aprendizajes que se producen en sus clases y lo invita a modificar y ajustar el acto educativo, de ser necesario, en procura de mejorar cada día su quehacer pedagógico en el aula.

4.3. Análisis e Interpretación de los Resultados

En este apartado se realiza un análisis de la intervención a partir de dos categorías: interpretativa y textual, las cuales dan respuesta a la pregunta orientadora de la investigación. Es pertinente recordar que el grado en el que se llevó a cabo dicha Intervención fue en primero, con un total de 11 estudiantes, quienes se definen en este documento con un número cuando sean citados. A continuación se analizan los datos desde cada una de las categorías.

4.3.1. Interpretativa.

En esta categoría se toman en cuenta dos sub categorías: escucha y lectura. Esta categoría pretende observar la capacidad que tienen los estudiantes para comprender un texto escrito y oral con todo lo que ello implica (pautas para escuchar, escuchar para comprender), “tiene que ver con la búsqueda y la reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística” (Correa et al, 1999, p.21)

- **Escucha**

En todas las sesiones se realizó una socialización en la que se recordaba lo que se había efectuado en la sesión anterior, además de indagar los saberes previos de los estudiantes sobre una temática específica y contextualizarlos frente a la actividad que se llevaría a cabo.

No fue sencillo llevar a cabo las primeras sesiones, ya que los estudiantes no habían interiorizado las pautas para realizar sus intervenciones,

la mayoría de los estudiantes deseaba participar, no esperaban su turno para intervenir, se hizo necesario repetir, en más de una ocasión, las normas para poder participar (levantar la mano para pedir la palabra, escuchar la opinión del compañero en silencio, no interrumpir mientras otro está hablando) (Diario de campo, 12 de septiembre de 2017).

Lo anterior también se puede evidenciar a través de los audios de dichas socializaciones, *Audio, septiembre 27 de 2018:*

Docente: Silencio para que pueda continuar. Estudiante 10 me permites hablar por favor, (todos guardan silencio) muchas gracias. ¿Qué opinan si invitamos a los padres de familia a la escuela para que vean lo que estamos preparando?

Estudiantes: (Hablan 3 o 4 estudiantes a la vez), “nos van a tomar fotos”, “si chévere”, “puede venir mi abuelita” Estudiante3 SILENCIO.

Docente: Por favor silencio, recordemos que para participar se debe levantar la mano y esperar a que nos den la palabra.

Esta situación fue mejorando con el transcurrir de la intervención lo cual se puede evidenciar a partir de las listas de verificación en las que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: el estudiante levanta la mano para pedir la palabra y espera su turno para hablar, el estudiante escucha atentamente a sus compañeros, entre otros, esta lista de verificación se tuvo en cuenta en

varias sesiones de la intervención, tanto al inicio como al final, al comparar las de diferentes momentos se encontró que al principio de la intervención, de los 11 estudiantes, cuatro no cumplían con los criterios mencionados anteriormente. En cambio, en las sesiones finales, solo uno de ellos tuvo dificultades para cumplir con los criterios establecidos, (Ver anexo 4). Es importante hacer claridad que este análisis está orientado a identificar a los estudiantes que guardaban silencio mientras otro intervenía, más no se toma en cuenta la escucha activa, este análisis se realiza a continuación.

Frente a la escucha activa, es decir la capacidad que tienen los estudiantes de escuchar para comprender y para no repetir lo ya expuesto por otro, se pudo evidenciar que algunos estudiantes tenían dificultades para comprender la información que se les daba, *Audio, septiembre 26 de 2017:*

Docente: Para empezar quién me recuerda sobre qué hablamos la semana pasada cuando estuvimos en la biblioteca. Pero antes de dar su opinión alguien que me recuerde las normas para poder participar dando su opinión. (E10 interrumpe a la docente, no espera a que le dé la palabra)

E10: Cuando a uno le late el corazón muy duro y parece que se va a salir.

Docente: Esa es la norma E10, que cuando a uno le late muy duro el corazón parece que se le sale. Oído a lo que se pregunta. ¿Cuáles son las normas para poder opinar?

E10: Ahhh ya, entonces debemos hacer silencio mientras la profesora lee.

Docente: pero no vamos a leer, vamos a conversar.

E10: entonces hacer silencio mientras otro habla.

Esto se puede presentar porque algunos estudiantes tienen muchos deseos de participar que no esperan a que se complete la idea para hacer sus aportes, otro motivo puede ser que los

estudiantes le dan mayor importancia a la primera parte de la información y no escuchan la segunda, si se observa en la cita anterior, hay dos preguntas que se hacen casi simultáneamente, este puede ser un factor que genera confusión. Sin embargo, esta situación fue una constante con el Estudiante 10, *el Estudiante 10 es muy ansioso, en reiteradas ocasiones interrumpe a la docente o a sus compañeros, evitando que comuniquen las ideas, y termina dando respuestas que no corresponden a lo que se ha preguntado o a lo que se está conversando (Diario de campo, 3 de noviembre de 2017)*. Con este estudiante era necesario repetir la información o la pregunta para que la comprendiera. *Audio, 9 de noviembre de 2018*

Docente: ¿para qué sirve una invitación?

E10: se pueden hacer con cartulina y colores profe.

Docente: E10 esa no es la pregunta. La pregunta es...

Con los demás estudiantes se presentó con frecuencia que repetían las ideas que otros ya habían compartido, *a pesar de hacer la recomendación, con anticipación, de no repetir las ideas u opiniones que otros compañeros han mencionado, la mayor parte de estudiantes siguen cometiendo este error, especialmente los menores (Diario de campo, 30 de octubre de 2017)*.

En términos generales se consiguió que la mayor parte de estudiantes interiorizaran las normas para poder participar de un acto comunicativo, aunque no se consiguió que dejaran de repetir las ideas de otros.

- **Lectura**

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito. Solé (1987). En la intervención se abordó la comprensión lectora a partir de la lectura en voz alta, por parte de la docente, de cinco cuentos infantiles que los estudiantes no conocían. Se inició con actividades antes de la lectura, que permitieron identificar los conocimientos previos de los estudiantes frente

al tema del miedo y a su vez contextualizarlos frente a la temática de los cuentos, los cuales se relacionaban entre sí.

A través de la lista de verificación se pudo evidenciar que todos los estudiantes comprenden un texto a nivel literal (ver anexo 5). Para verificar algunos de los criterios, principalmente los de comprensión literal, se recurrió a dibujos e intervenciones de los estudiantes en donde se les solicitaba que dibujaran los personajes del cuento, que recordaran el evento o situación que más/ menos les gusto o que organizaran algunas escenas de la historia en el orden secuencial en que sucedieron los hechos (ver anexo 8 y 9), con este último ejercicio se pudo evidenciar que 5 de los 11 estudiantes organizan la historia en la secuencia correcta, 2 lo hacen con las primeras escenas y 4 no consiguieron organizar adecuadamente las imágenes. Sin embargo, al momento de pedir a los estudiantes que narren uno de los cuentos leídos de forma oral consiguen hacerlo en la secuencia correcta, esto puede deberse a que tuvieron un grupo de escenas muy numeroso y similares entre si lo que pudo haber generado confusión.

Uno de los criterios de la lista hacía referencia a establecer relaciones causa efecto, este criterio no se consiguió con la totalidad del grupo, si bien algunos de los estudiantes lo comprendieron, otros simplemente repitieron los ejemplos de sus compañeros llevándolos a hechos similares que habían vivido:

El Estudiante 11 dio un ejemplo de relación causa efecto de su vida cotidiana muy pertinente y los demás estudiantes se limitaron a repetir el mismo ejemplo. Sin embargo, la Estudiante 8 logró encontrar otra situación dentro del cuento que no se había nombrado (Diario de campo, 26 de septiembre de 2017).

Al consultar la lista de verificación correspondiente a esta fecha se encontró que de los 11 estudiantes solo dos lograron dar ejemplos de relación causa efecto sobre la historia narrada.

Frente a la comprensión inferencial se encontró, en las listas de verificación y en el diario de campo, que todos los estudiantes hacen conjeturas partiendo de las actividades realizadas antes de la lectura y de los recursos para textuales del texto.

Todos los estudiantes se arriesgaron a hacer predicciones sobre el tema del cuento, algunos de ellos, como el Estudiante 11, relacionaron las imágenes de la portada del cuento con el tema del miedo que se había abordado en las sesiones pasadas, otros, los que son más hábiles para decodificar, se valieron del título y los demás de las ilustraciones (Diario de campo, 19 de septiembre de 2017).

Estas predicciones se apuntaban en el tablero para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de confrontarlas luego de la lectura y determinar cuáles eran acertadas y analizar las que no para establecer si se podrían dar dentro del contexto de la lectura.

Es importante aclarar que no en todas las lecturas se evaluaron todos los niveles de comprensión lectora, en algunas se dio prioridad a la literal, en otras a la inferencial y en otras a la creadora.

Para la comprensión creadora, a demás de la representación del teatro de sombras, se propuso a los estudiantes crear nuevos títulos para cada uno de los cuentos, algunos de los títulos propuestos para el cuento Donde viven los monstruos fueron: El cuento de Max y también de los Monstruos, El cuento de Max, Max el rey de los Monstruos; para el cuento Siete ratones ciegos se crearon: Siete ratones en busca de misterios, Siete ratones asustados, entre otros. Los nuevos títulos están relacionados con la temática de los cuentos e incluso nombran a algunos de los personajes, lo que permite demostrar que los estudiantes se valieron de información del texto para llevar a cabo la actividad, (los títulos escritos anteriormente no están escritos como lo

hicieron los estudiantes ya que lo que se analiza en este apartado no es la escritura sino la comprensión creadora).

En la intervención, no solamente se tuvo en cuenta el texto escrito para abordar la comprensión de los estudiantes, también se recurrió a videos que permitieron aclarar aspectos importantes para llevar a cabo el teatro de sombras. Estos videos permitieron a los estudiantes comprender cómo se elabora un teatro y los recursos necesarios.

El video permitió que los estudiantes comprobaran sus predicciones frente a lo que ellos consideraban que era un teatro de sombras chinas y a su vez identificar algunos recursos necesarios para poder hacerlo. Todos enlistaron algunos materiales, como cartulina, palos de madera, pegamento, partiendo de lo observado en los videos (Diario de campo, 29 de septiembre de 2018).

También se organizaron actividades que buscaban evaluar la lectura de los estudiantes, desde la decodificación, con ellas se pudo establecer que de los 11 estudiantes 4 leen de forma fluida frases cortas con palabras conocidas y los demás estudiantes están en proceso. Esto se hizo a través de una lista de verificación (ver anexo 6).

4.3.2. Textual.

Esta categoría busca observar la producción, tanto oral como escrita, de los estudiantes. “Proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros” (Correa, 1999, p.21). Es decir cómo los estudiantes, a partir de experiencias propias, comunican sus opiniones, ideas y sentimientos. Para esta categoría se establecieron dos sub categorías: oralidad y escritura.

- **Oralidad**

En la escuela primaria se suele dar prioridad a la lectura y la escritura, dejando de lado la oralidad. Si bien se aprende a hablar de manera natural a través de la interacción con otros, esto no significa que esta competencia no deba ser formada en los estudiantes.

Trabajar el lenguaje oral desde el primer ciclo tiene el propósito fundamental de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo (Pérez & Roa, 2010, p.29)

De allí surge la necesidad de dar un espacio a la formación de la expresión oral en la escuela a partir de actividades debidamente organizadas con objetivos y criterios de evaluación claros y coherentes que permitan al estudiante fortalecer esta competencia, que a partir de situaciones comunicativas reales pueda evidenciar y comprender que es necesario seguir ciertas pautas y normas para conseguir una comunicación asertiva.

En la primera sesión fue posible confirmar la necesidad de fortalecer la habilidad oral y de escucha en los estudiantes ya que a muchos de ellos se les dificultaba escuchar a sus compañeros y a otros hablar en público como se registra en el diario de campo: *el Estudiante 11 no quería pasar a exponer su dibujo sobre el miedo, finalmente lo hace porque su mejor amigo, lo motiva y lo acompaña al frente todo el tiempo y logra hacerlo aunque con bastante inseguridad (12 de septiembre de 2017)*, este es solo uno de los casos, ya que se presentaron otros en los que los estudiantes no participaban y otros lo hacían con un tono de voz bajo que no permitió una comunicación efectiva a todo el grupo.

Con la intervención los estudiantes pudieron evidenciar a través de la práctica conversacional, la importancia de seguir pautas y normas según el momento y la situación comunicativa, además,

permitió a cada uno ir ganando seguridad e ir perdiendo un poco el temor a hablar en público, para corroborar lo anterior, retomamos el diario de campo,

El Estudiante 11, quien en un principio mostraba bastantes dificultades para comunicar sus opiniones, pensamientos y sentimientos frente al grupo, fue quien estuvo a cargo de cerrar la actividad de títeres, él tomo el micrófono y dio las gracias a todos los padres por su asistencia de modo muy formal y sereno (17 de noviembre de 2017).

A continuación se analizan los indicadores observados en el transcurso de la intervención para poder evidenciar si hubo o no avances en esta sub categoría.

En la intervención se organizaron diversos momentos en los que se buscaba que los estudiantes fortalecieran su producción oral, ya que son muy pocos los espacios que se ofrecen para abordar esta competencia en el grado primero. Como ya se mencionó anteriormente, en cada sesión se hizo una socialización y para varias de ellas se estableció una lista de verificación para poder registrar el progreso de cada estudiante (ver anexo 4).

Para analizar esta sub categoría se elaboró una lista de verificación en la que se integraron los criterios de evaluación más relevantes establecidos en la intervención (ver anexo 10). Se encontró que en las primeras sesiones no se contó con la participación de todo el grupo, hubo cuatro estudiantes que no participaron, en varias ocasiones se hizo necesario que la docente motivara su participación a partir de preguntas, las cuales contestaban, pero en voz baja y con bastante inseguridad. *Las estudiantes 1, 5, 7 y 9 tampoco participaron de esta segunda sesión por iniciativa propia, fue necesario hacer preguntas las cuales contestaron brevemente, en voz baja y con timidez (Diario de campo, 19 de septiembre de 2017).* Esta situación se fue superando

en el transcurso de la intervención, pues las estudiantes participaban en diversas ocasiones. Sin embargo, no fue una constante.

Con lo anterior también se pudo establecer que las estudiantes que no participaban por iniciativa propia, no tenían un manejo de voz adecuado, ya que el tono era bajo lo que evitaba que la totalidad del grupo conociera y comprendiera las ideas que ellas comunicaban, este aspecto no solo se dio en las socializaciones, también se presentó en los ensayos de las obras de títeres.

Al terminar el ensayo se pidió a los estudiantes que hicieron de público que les contaran a sus compañeros cómo les había parecido la obra, la mayoría manifestó que estuvo bonita y que había estado bien. Sin embargo, los estudiantes 11 y 3 les recomendaron a los estudiantes, 8 y 9 que en el próximo ensayo hablaran más alto, pues no se les había escuchado muy bien. (Diario de campo, 27 de octubre de 2017).

En los ensayos posteriores se logró superar este indicador, por lo menos para la puesta en escena.

Otro de los criterios que se tuvieron en cuenta para analizar la producción de textos orales fue: claridad y coherencia en la producción oral. A partir de las listas de verificación se pudo establecer que 3 de los 11 estudiantes tienen dificultades para expresar sus ideas con fluidez (ver anexo 4), pues no hay una articulación correcta de algunos fonemas y no hay uso de conectores lo que hace confusa la comunicación, este aspecto fue una constante y no fue posible superarlo, ya que los estudiantes, por más esfuerzos que hicieron acompañados de algunos ejercicios para mejorar la vocalización, no lograban darse a entender, pues su dicción era bastante confusa.

- **Escritura**

La escritura también estuvo presente en la intervención ya que lo que se buscaba era que los estudiantes fortalecieran sus competencias comunicativas simultáneamente. Las actividades que permitieron abordar esta competencia fueron cuatro, en donde los estudiantes participaron activamente junto con la docente, que en alguna ocasión participó como escriba.

El análisis de esta sub categoría se hará a partir de cada una de las actividades realizadas por los estudiantes en donde se abordó la escritura específicamente. Las actividades fueron: lista de recursos para llevar a cabo un teatro de sombras, escribir nuevos títulos para los cuentos leídos, escritura del guion para la obra de títeres y elaboración de tarjetas de invitación. Estas actividades se llevaron a cabo en el orden que han sido mencionadas.

- **Escritura de nuevos títulos para los cuentos leídos**

Esta actividad se realizó por grupos. Lo que se pretendía era que los estudiantes se organizaran, eligieran un líder para que escribiera los nuevos títulos y finalmente socializar el trabajo realizado.

Esta actividad favoreció el trabajo colaborativo ya que tuvieron que acordar que título escribir, si escribir uno o varios, además el escriba dio las pautas para poder tomar nota, pues todos hablaban a la vez y no tenían en cuenta que él necesitaba pausas para poder escribir las ideas que se construían en grupo.

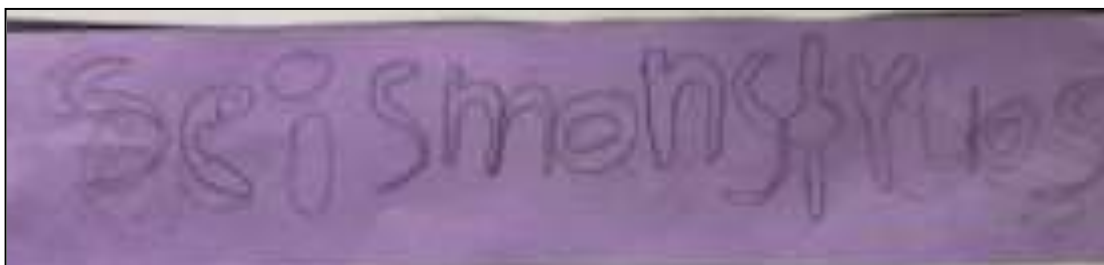


Figura 1. Grupo cuento Tengo miedo

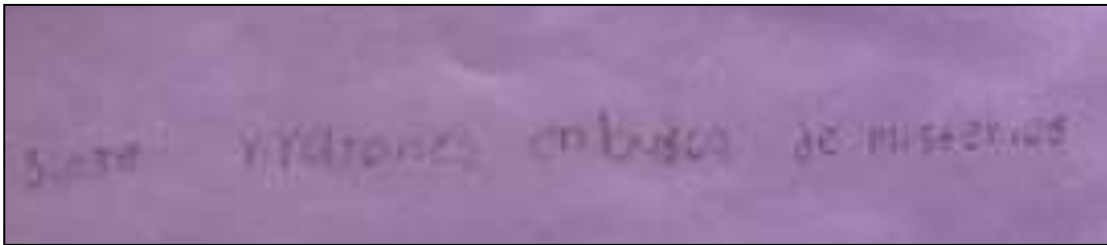


Figura 2. Grupo cuento Siete ratones ciegos

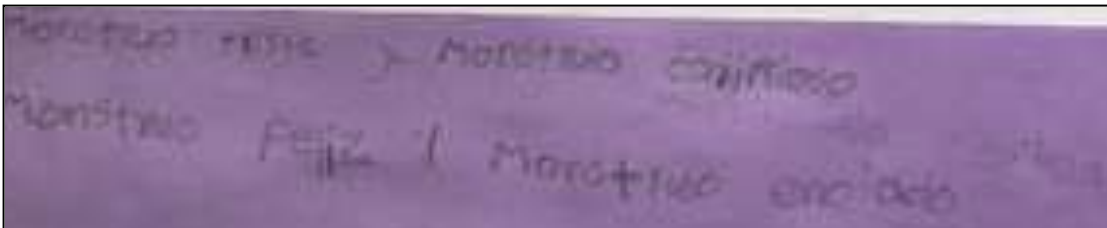


Figura 3. Grupo cuento Monstruo triste Monstruo Feliz



Figura 4. Grupo cuento Disculpe es usted una bruja

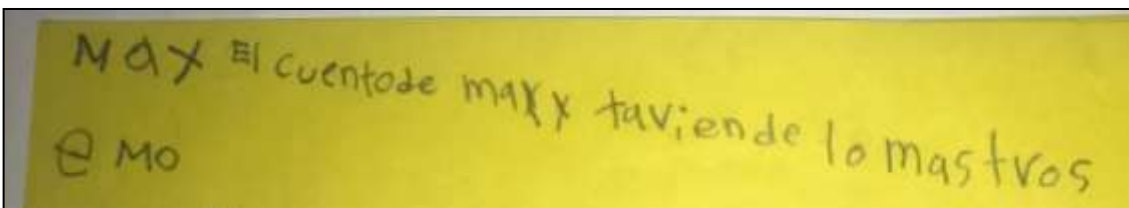


Figura 5. Grupo cuento Donde viven los monstruos

Se observa, en cada una de las figuras presentadas anteriormente, que hay una caligrafía clara, algunos estudiantes escriben palabras completas de forma correcta, hay una relación

grafema fonema, en algunos escritos las palabras están segmentadas o unidas de forma no convencional, en otras se escribe como se pronuncia la palabra, por ejemplo escriben mostro en lugar de monstruo (muy seguramente por ser una palabra que poco se utiliza en la cotidianidad), algunos utilizaron las mayúsculas adecuadamente. Los títulos se pueden interpretar a pesar de la falta de ortografía y errores ya mencionados.

- **Listas de recursos**

Anteriormente se mencionó que los estudiantes observaron un video con el fin de extraer información, primero se socializó el video a partir de la pregunta ¿qué materiales vieron ustedes que se utilizaron para la obra de títeres? Los estudiantes mencionaron materiales como cartulina, palos, pegamento, entre otros, luego se solicitó que los apuntaran en una hoja para no olvidar lo que se requería y para ir consiguiendo dichos recursos con ayuda de los padres. Algunas de las listas fueron:

Tabla 2. Listas de materiales escritas por los estudiantes

Estudiante 7	Estudiante 2	Estudiante 5	Estudiante 6
Catolina	Cartuna	la pis	pegameto
Pegate	Palos	caturina	catulina
Palos	pegante	palos	lapiR
Pitoras	lapis	carton	palo
Decoracion	carton	colbor	tiJera
tigeras	tijeras	lapala	hoJas
	pastico	plastico	

Este escrito, al igual que en el anterior (nuevos títulos para los cuentos), presenta omisión de letras, principalmente de aquellas que no cumplen el esquema consonante más vocal (lapala=lámpara, catulina=cartulina, pegameto=pegamento), segmentación de palabras, errores de ortografía; al pedir a cada estudiante que lea lo que ha escrito se puede evidenciar que hay una

correspondencia entre grafemas y fonemas y al hacerlo cae en cuenta de sus errores. Lo anteriormente expuesto se observó en la totalidad del grupo

- **Escritura del guión**

Esta actividad se realizó con el apoyo de la docente como escriba, en un principio se esperaba que los estudiantes recordaran la secuencia de la historia narrada y efectivamente lo hicieron. Sin embargo, para la escritura del guión era necesario recontar al detalle y para esto fue necesario facilitar a cada grupo el cuento que les correspondía para que hicieran una lectura de imágenes y dictaran a la docente el diálogo correspondiente a cada personaje. Esta actividad permitió a los estudiantes comprender que escribir es un ejercicio complejo que requiere de tiempo y que las oraciones deben ser coherentes para que la idea se entienda. Al escribir el guión los estudiantes iban contando la historia sin darse cuenta que la docente no podía captar y escribir tantas ideas a la vez. *Audio, 10 de octubre de 2017*

Docente: ¿quién inicia hablando en el cuento?

E11: Eusebio

Docente: y ¿qué dice?

E11: (el estudiante lee el cuento) Ananías, Ananías, tengo miedo

Docente: (va pronunciando lo que va escribiendo) A-na-nias (estudiante la interrumpe)

E11: De los que tienen cuernos.

Docente: un momento apenas voy en Ananías.

E2: hay que dictar a la pofe despacio

Docente: y aun no va lo de los cuernos, ¿con qué empieza? Si no se acuerdan pueden utilizar el cuento y leer.

A través de este ejercicio de la escritura del guión los estudiantes pudieron corroborar que escribir es una tarea que demanda tiempo, que no se escribe a la misma velocidad que se habla o se lee y que es necesario recurrir a estrategias que permitan recordar lo que se desea escribir, además de comprender que se escribe con un propósito específico, en este caso, para poder recordar las líneas de cada uno de los personajes para la representación de títeres.

- **Tarjetas de invitación**

Esta actividad se llevó a cabo en varios momentos, primero se observaron tarjetas de invitación para diversos eventos y entre todo el grupo se estableció cuál era la información que todas ellas contenían en común, luego se estableció la información que debía llevar la que ellos debían elaborar e hicieron un borrador, el cual la docente revisó y haciendo uso de algunas convenciones para que los estudiantes hicieran las correcciones pertinentes, luego se hizo un segundo borrador para hacer las correcciones pertinentes y finalmente se elaboró un producto final.

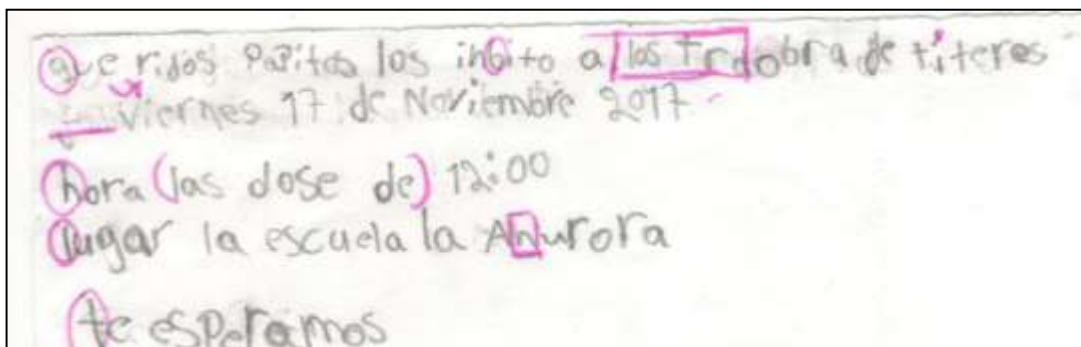


Figura 6. Borrador tarjeta Estudiante 6

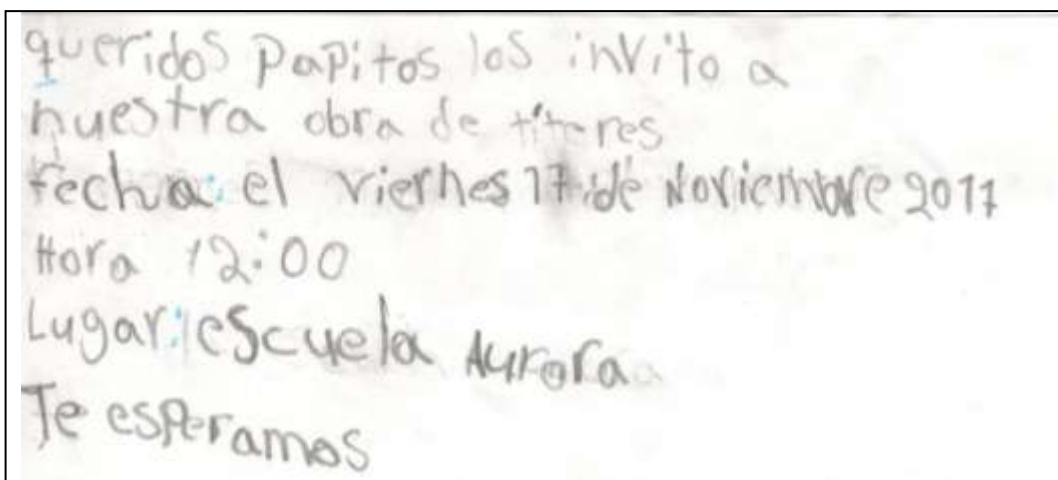


Figura 7. Corrección tarjeta Estudiante 6

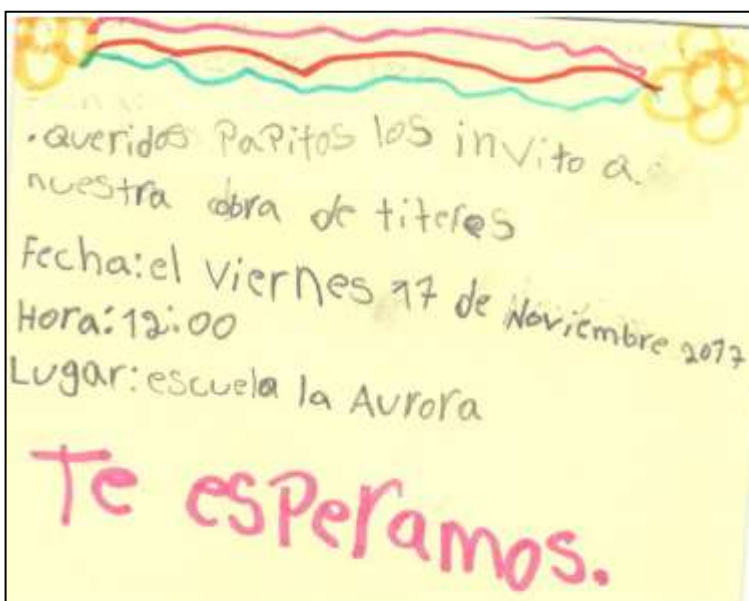


Figura 8. Tarjeta final Estudiante 6

En las imágenes se observan los dos borradores, en el orden que se realizaron, y el producto final. En la corrección (Figura 8.) se puede ver que la estudiante tuvo en cuenta las correcciones hechas por la docente, cabe aclarar que la docente hizo retroalimentación del ejercicio personalmente a cada estudiante, mejorando su segundo escrito al igual que el producto final. En este último (Figura 9.) se puede observar que la estudiante tiene pocos errores ya que realizó el

proceso de textualización, revisión y corrección. Lo anterior también se pudo observar en otros estudiantes (ver anexo 11).

Para el análisis de este ejercicio de escritura (elaboración de las tarjetas de invitación) se presenta la producción de una de las estudiantes. Sin embargo, a través de una lista de verificación para este ejercicio (ver anexo 7) se pudo establecer que de los 11 estudiantes 7 de ellos corrigieron los errores resaltados en el primer borrador de manera autónoma e independiente, los demás necesitaron del apoyo de la docente o de un compañero para conseguir mejorar su escrito.

Los estudiantes participaron de las diferentes actividades de escritura y todos demostraron sus conocimientos frente al código, además de poder comprender que al escribir para otros se hace necesario recurrir a revisiones y correcciones con el fin de lograr comunicar lo que se desea. En este sentido se puede decir, a partir de los cuatro ejercicios de escritura, que los estudiantes se encuentran en el nivel, como plantea “Teberosky (1996) escribir como producción controlada por la segmentación alfabético – exhaustiva de la palabra” (Fons, 2004, p.29), en este nivel se observa un buen dominio del código lo que favorece una escritura autónoma, aunque con bastantes errores de ortografía, ya que están en proceso de aprendizaje.

4.4. Evaluación de la Propuesta

Partiendo de los resultados del análisis anterior, se puede evidenciar que el proyecto de aula fue exitoso, ya que contribuyó a que los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Pbro. Carlos Garavito, sede La Aurora, mejoraran sus competencias comunicativas de manera significativa. Promovió en la docente una actitud positiva frente al proceso de enseñanza aprendizaje a través de una práctica educativa organizada en la que se planeaba cada una de las

sesiones con objetivos claros y alineados con la evaluación, la cual se hacía a través de instrumentos con criterios organizados para cada una de las habilidades comunicativas.

Los estudiantes pudieron evidenciar, a partir de la experiencia, que la lectura permite entretenerse, informarse, aprender. Que escribir es un recurso que permite a las personas comunicar, recordar y que a su vez es un ejercicio que requiere de textualización, revisión y corrección (Cassany, 1999).

Los estudiantes comprendieron que para intervenir en conversaciones y socializaciones es necesario escuchar atentamente, para comprender de que tema se está hablando, que hay que procurar no repetir las ideas que otros ya han aportado para que la conversación sea más dinámica y menos monótona, respetar el turno del otro y la importancia de manejar el tono de voz para que otros logren escuchar las ideas que se desean transmitir, pero ante todo comprendieron que pueden y deben dar a conocer sus sentimientos, pensamientos e ideas.

El contar con un acto educativo organizado y planeado evitó improvisaciones, haciendo mucho más provechoso y efectivo el tiempo. Permitió hacer los ajustes necesarios que contribuyeron a llevar a buen término la intervención, enfocados siempre en el objetivo principal de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

El deseo de concretar un propósito en común impulsó a los estudiantes a trabajar en grupos e individualmente haciendo uso de sus habilidades comunicativas a la vez que las mejoraban. Propició un ambiente ameno de aprendizaje en donde todos tenían la oportunidad de participar activamente.

El cierre del proyecto de aula (presentación de las obras de títeres a los padres y docentes) permitió que la docente y los estudiantes evidenciaran que se pueden realizar actividades positivas en las que todos se involucren, haciendo uso de recursos que se tienen a la mano, pues

los docentes tienden a justificar sus prácticas magistrales y su falta de innovación con la falta de recursos. Por otra parte los padres de familia apoyaron a sus hijos desde casa para que memorizaran los guiones y con la presentación final pudieron comprobar la importancia de su acompañamiento en las diferentes actividades escolares.

4.5. Conclusiones y Recomendaciones

A través de la Intervención se pudo evidenciar la importancia y eficacia de organizar el acto educativo con rigurosidad, con objetivos de aprendizaje coherentes, instrumentos de evaluación con criterios claros alineados con los objetivos, con actividades pensadas en el estudiante como protagonista de su proceso, ya que estos aspectos mejoran significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los proyectos de aula son una estrategia didáctica y pedagógica que dialoga con el modelo pedagógico de escuela nueva, modelo de la Institución Educativa para el sector rural, ya que permite a los estudiantes: una participación activa, el desarrollo de la autonomía, la posibilidad de aportar sus conocimientos y habilidades a la vez que adquiere nuevos aprendizajes en el hacer, pues se promueve el trabajo cooperativo, respetando así el proceso individual de aprendizaje. Además, permite integrar diferentes áreas del conocimiento, los intereses de los estudiantes y los contenidos curriculares de la Institución.

Frente a las competencias comunicativas, escuchar, leer, escribir y hablar, se pudo corroborar que la mejor manera de aprender es a partir de la práctica, lo que el proyecto de aula favoreció significativamente, es decir, en la medida que los estudiantes se involucren en actividades que los inviten a hablar, escuchar, leer y escribir, mayor será su aprendizaje, no solamente para la vida académica, sino también para la vida cotidiana.

Por otra parte los estudiantes pudieron evidenciar que se lee y escribe con diversos propósitos, se dio la oportunidad de leer y observar videos con el fin de extraer información, lo que permitió abordar diversos niveles de comprensión lectora, principalmente literal, inferencial y creadora. También pasaron de escribir frases y palabras sin ningún propósito a escribir para recordar información y para comunicar ideas a otros.

Es necesario que en el plan de estudios se involucren las competencias de producción oral y escucha de manera formal, con el fin de establecer objetivos concretos que lleven a la planificación de actividades que fortalezcan estas competencias.

Es necesario repensar la práctica pedagógica como un espacio que debe promover la participación activa de los estudiantes, en donde se tomen en cuenta sus opiniones, intereses, capacidades y habilidades. Esto es posible de conseguir modificando las estrategias pedagógicas, cambiar aquellas prácticas tradicionales por otras que dialoguen con el modelo pedagógico (escuela nueva) y el contexto.

De igual forma es importante recordar que las competencias comunicativas son las que permiten a las personas comunicar de manera eficiente sus ideas, pensamientos, deseos, necesidades, etc., por tanto no hay una que sea más importante que la otra, ya que se habla, se escucha, se lee y escribe en todos los momentos de la vida con diversos propósitos y la escuela está en la obligación de formar a sus estudiantes para que se puedan desenvolver comunicativamente en cualquier contexto.

5 Capítulo: Recomendaciones

La intervención permitió tener una experiencia que enriqueció la labor docente, por ello se hace necesario compartir dicha experiencia con directivos docentes y docentes de la Institución Educativa a través de recomendaciones y una proyección que permita apropiarse las estrategias y tener en cuenta los aciertos conseguidos con cada una de las intervenciones con el propósito de conseguir una mejora continua a nivel del área de lenguaje.

5.1. Justificación de la Proyección

Cómo se mencionó en el primer capítulo de este documento la Institución Educativa cuenta con varios modelos pedagógicos los cuales no son tomados en cuenta en las prácticas de los docentes, algunos docentes manifiestan que sus prácticas se inclinan por el modelo tradicional y desconocen los modelos planteados en el PEI

Surge la necesidad de concienciar a los directivos y docentes de la I.E.D sobre la importancia de apropiarse de los modelos establecidos y entender cómo impactan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la transformación de las prácticas en el aula.

El área de Humanidades desde la asignatura de Lenguaje propone potenciar el pensamiento crítico y las competencias comunicativas, escuchar, hablar, leer y escribir desde el aprendizaje significativo en todos los grados de escolaridad de la I.E.D., para que los estudiantes estén en capacidad de desenvolverse en cualquier situación comunicativa, bien sea de producción o comprensión.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrollarán estrategias pertinentes con el cumplimiento de los objetivos y el logro de la alineación. Se trabajará en el logro de la pertinencia del material didáctico y los contenidos y el diseño de propuestas pedagógicas

transversales que impacten en el aula y la institución en general. A su vez, ofrecer a los docentes de otras áreas talleres de lectura que les permitan abordar la comprensión en todos sus niveles.

Por otra parte, en el grado primero se le da prioridad al aprendizaje del código dejando de lado la oralidad y la escucha, con la intervención se evidenció que es posible, importante y necesario abordar las habilidades comunicativas simultáneamente, además de la importancia de proponer espacios que permitan fortalecerlas desde una concepción funcionalista mas no meramente instrumental. Por tal motivo surge la necesidad de continuar con estrategias innovadoras, como lo son los proyectos de aula, que permitan a los estudiantes de grado primero, además de aprender a leer y escribir (codificar y decodificar), comprendan la función socializadora de estas habilidades, a demás de crear su propia voz, “la construcción de una voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un colectivo, en esa medida, reconoce al otro” (Pérez & Roa, 2010, p.29), lo anterior se puede conseguir a partir de actividades que permitan a los estudiantes participar activamente en situaciones comunicativas contextualizadas.

5.2. Plan de Acción

Tomando en cuenta los resultados de la intervención con el grado primero, se seguirá implementando los proyectos de aula, uno por semestre, en los que se organicen actividades que fortalezcan las habilidades comunicativas de los estudiantes simultáneamente, planeadas rigurosamente con objetivos de aprendizaje claros y alineados e instrumentos de evaluación pertinentes y funcionales que permitan registrar el proceso de cada estudiante.

Por otra parte, es necesario dar a conocer a las directivas de la institución las dificultades mencionadas en el apartado anterior y luego establecer con ellas un plan que permita la resignificación del modelo pedagógico con toda la planta docente. Dentro del plan de acción se

propone organizar mesas de trabajo por sectores rural y urbano, como un espacio abierto de participación para todos los docentes. Dichas mesas, en un primer momento, estarán lideradas por las ocho maestrantes de I.E.D., de tal manera que se puedan socializar aspectos generales y fundamentales de cada uno de los modelos pedagógicos a implementar Aprendizaje Significativo (Primaria y bachillerato urbanos) y Escuela Nueva (sedes rurales Primaria).

Teniendo en cuenta la socialización, se solicitará a cada mesa presentar propuestas de estrategias pedagógicas y didácticas basadas en los modelos que se puedan implementar en el aula según el contexto (diagnóstico). De la misma manera, se hará la re-significación del plan de estudios y del planeador de clase para legitimar estos documentos, dando lugar a todos aquellos ajustes o cambios que sean necesarios con el objetivo de alinearlos con los respectivos modelos pedagógicos.

5.3. Cronograma

Este plan de acción se llevará a cabo inicialmente con una fase de socialización y aprobación en las semanas institucionales correspondientes al mes de octubre 2018, del 8 al 12 de noviembre, del 26 de noviembre al 2 de diciembre de 2018 y del 8 a 11 de enero de 2019. Posteriormente, la fase de aplicación desde las distintas áreas. Se plantea el siguiente cronograma, teniendo en cuenta que se requiere autorización de parte de las directivas docentes en cuanto a disponibilidad de tiempo. Está sujeto a modificaciones según acuerdos a los que se llegue.

Tabla 3 *Cronograma Proyección*

Fecha	Actividad	Responsables
Octubre 8 de 2018	Reunión con directivos para socializar hallazgos del PEI referentes al modelo pedagógico institucional. Presentación del plan de acción.	Maestranter Alvidane Mozo, Celeste Cuervo, Marcel a Chautá, Mabel Castillo, María Chaparro, Maryín Rodríguez, Mary Yaneth Ramírez, Sandra Alvarado. Consejo Académico
Octubre 9 de 2018	Reunión con planta docente para exponer las dificultades observadas en el diagnóstico institucional y acuerdos establecidos en la reunión con directivos.	Maestranter Docentes de la institución (Trabajo por áreas)
28 de noviembre	Conformación de mesas de trabajo.	Maestranter Docentes participantes de otras áreas
29 de noviembre	Socialización del trabajo realizado por cada una de las mesas.	Maestranter Docentes participantes
8 de enero	Revisión de plan de estudios por áreas y mesas de trabajo.	Maestranter Docentes participantes
9 de enero	Ajustes a plan de estudios.	Maestranter Docentes de la institución Coordinadores Consejo académico
10 de enero	Revisión planeador de clases.	Maestranter Docentes participantes
12 de enero	Ajustes al planeador de clase.	Maestranter Docentes de la institución Coordinadores Consejo académico
Primer	Diseño de estrategias pedagógicas y	Maestranter

bimestre	didácticas para ser implementadas en el	Docentes participantes
2019	aula (Trabajo en las mesas de trabajo).	
Segundo,	Implementación en el aula de	Maestranes
tercer y	estrategias propuestas en el numeral	Docentes participantes
cuarto	anterior en cada área (matemáticas,	Coordinadores
bimestres	sociales y lenguaje) desde el aula de	
2019	clase.	

Referencias

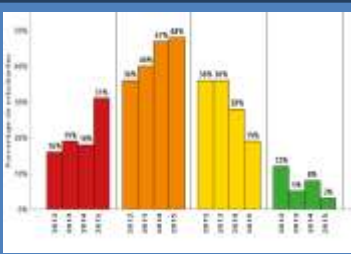

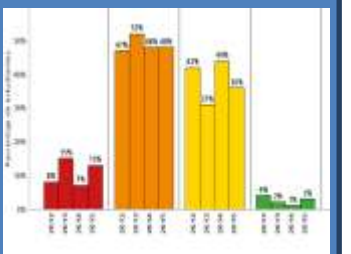

- Blakemore, S. & Frith, U. (2015). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona, España: Ariel.
- Calsimiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir Manual de análisis del discurso*.
Barcelona: Editorial Ariel.
- Carrillo, T. (2001). *El proyecto pedagógico de aula*, 5(15). 335-344. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cassany, D. (1999). *Recetas para escribir*. Madrid, España: Plaza mayor.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*.
Recuperado de <https://estibook88.files.wordpress.com/2013/11/evaluacion-educativa-de-aprendizajes-y-competencias.pdf>
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Comisión Europea. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Recuperado de
<https://books.google.es/books?id=uWnzCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Correa, J. (2003). Estándares de Lenguaje Lengua Castellana, literatura y otros sistemas simbólicos. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

- Díaz Barriga, A. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*.
Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2). Consultado el día 22 de marzo de
2017. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización teoría y práctica*. 6ª ed. México: Siglo veintiuno editores.
- Fons, M. (2004) Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita
en la escuela. Barcelona: Graó.
- I.E.D. Pbro. Carlos Garavito Acosta PEI. (2012). *Proyecto Educativo Institucional Pbro. Carlos
Garavito Acosta*. Gachancipá (Cundinamarca).
- I.E.D. Pbro. Carlos Garavito Acosta. (2017) *Manual de Convivencia*. Gachancipá
(Cundinamarca).
- Johnson, D. W.R., Johnson, R. T., & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el
aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C. (2005) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) vol,I* Bogotá Colombia :
Magisterio.
- Méndez, Z. (2001). *Aprendizaje y cognición*. Recuperado de
<https://books.google.es/books?id=KzvsjxKNPQsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *A viva voz: lectura en voz alta*.
- Ortiz, M. (2009). *Educación infantil. Pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias,
valores y actitudes intelectuales*. Recuperado de
<https://books.google.es/books?id=CxvVtbefGR0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Perez, M. & Roa, C. (2010) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.
- Ramírez, J. (2002). *La expresión oral*. *Contextos educativos*, 5, 57-72. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc – Unesco.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Victoria, J. & Crespo, M. (2012) *Algunas consideraciones sobre el diseño de modelos pedagógicos*. *Revista perspectivas educativas*, Volumen (5), pp. 215-230. Recuperado de revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/download/691/536
- Vieytes, M. (1992). *Experiencias de lectoescritura en el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Afadil ediciones.

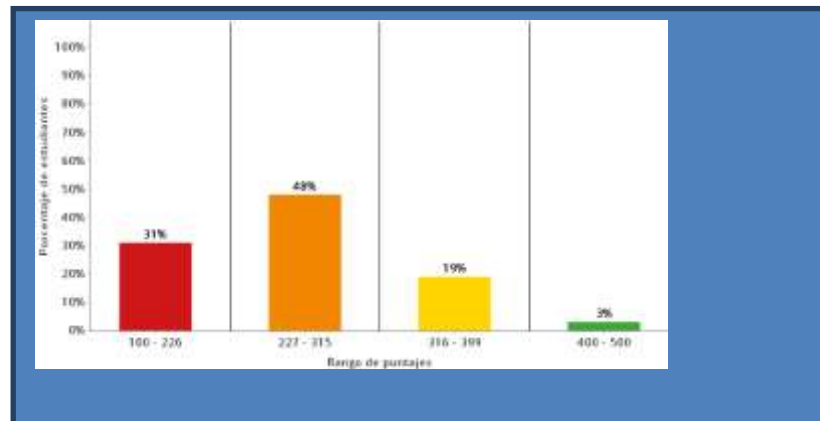
ANEXOS 1

Anexo 1. Gráfica de distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño

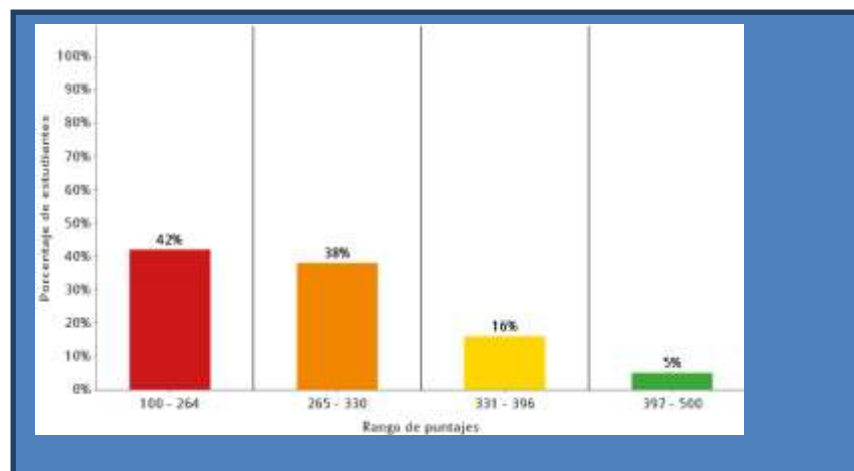
GRÁFICA DE DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN NIVELES DE DESEMPEÑO																																																				
ITEM	LENGUAJE	MATEMATICAS																																																		
Comparativo desde el año 2012 al 2015 (GRADO QUINTO)	 <table><caption>Grado Quinto - Lenguaje</caption><thead><tr><th>Nivel de Desempeño</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th><th>2015</th></tr></thead><tbody><tr><td>Muy Bueno</td><td>15%</td><td>18%</td><td>22%</td><td>25%</td></tr><tr><td>Bueno</td><td>25%</td><td>30%</td><td>35%</td><td>38%</td></tr><tr><td>Regular</td><td>35%</td><td>30%</td><td>25%</td><td>22%</td></tr><tr><td>Poco Bueno</td><td>15%</td><td>12%</td><td>10%</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015	Muy Bueno	15%	18%	22%	25%	Bueno	25%	30%	35%	38%	Regular	35%	30%	25%	22%	Poco Bueno	15%	12%	10%	8%	 <table><caption>Grado Quinto - Matemáticas</caption><thead><tr><th>Nivel de Desempeño</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th><th>2015</th></tr></thead><tbody><tr><td>Muy Bueno</td><td>10%</td><td>12%</td><td>15%</td><td>18%</td></tr><tr><td>Bueno</td><td>20%</td><td>25%</td><td>30%</td><td>35%</td></tr><tr><td>Regular</td><td>30%</td><td>25%</td><td>20%</td><td>18%</td></tr><tr><td>Poco Bueno</td><td>15%</td><td>12%</td><td>10%</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015	Muy Bueno	10%	12%	15%	18%	Bueno	20%	25%	30%	35%	Regular	30%	25%	20%	18%	Poco Bueno	15%	12%	10%	8%
Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015																																																
Muy Bueno	15%	18%	22%	25%																																																
Bueno	25%	30%	35%	38%																																																
Regular	35%	30%	25%	22%																																																
Poco Bueno	15%	12%	10%	8%																																																
Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015																																																
Muy Bueno	10%	12%	15%	18%																																																
Bueno	20%	25%	30%	35%																																																
Regular	30%	25%	20%	18%																																																
Poco Bueno	15%	12%	10%	8%																																																
Comparativo desde el año 2012 al 2015 (GRADO NOVENO)	 <table><caption>Grado Noveno - Lenguaje</caption><thead><tr><th>Nivel de Desempeño</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th><th>2015</th></tr></thead><tbody><tr><td>Muy Bueno</td><td>10%</td><td>12%</td><td>15%</td><td>18%</td></tr><tr><td>Bueno</td><td>20%</td><td>25%</td><td>30%</td><td>35%</td></tr><tr><td>Regular</td><td>30%</td><td>25%</td><td>20%</td><td>18%</td></tr><tr><td>Poco Bueno</td><td>15%</td><td>12%</td><td>10%</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015	Muy Bueno	10%	12%	15%	18%	Bueno	20%	25%	30%	35%	Regular	30%	25%	20%	18%	Poco Bueno	15%	12%	10%	8%	 <table><caption>Grado Noveno - Matemáticas</caption><thead><tr><th>Nivel de Desempeño</th><th>2012</th><th>2013</th><th>2014</th><th>2015</th></tr></thead><tbody><tr><td>Muy Bueno</td><td>10%</td><td>12%</td><td>15%</td><td>18%</td></tr><tr><td>Bueno</td><td>20%</td><td>25%</td><td>30%</td><td>35%</td></tr><tr><td>Regular</td><td>30%</td><td>25%</td><td>20%</td><td>18%</td></tr><tr><td>Poco Bueno</td><td>15%</td><td>12%</td><td>10%</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015	Muy Bueno	10%	12%	15%	18%	Bueno	20%	25%	30%	35%	Regular	30%	25%	20%	18%	Poco Bueno	15%	12%	10%	8%
Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015																																																
Muy Bueno	10%	12%	15%	18%																																																
Bueno	20%	25%	30%	35%																																																
Regular	30%	25%	20%	18%																																																
Poco Bueno	15%	12%	10%	8%																																																
Nivel de Desempeño	2012	2013	2014	2015																																																
Muy Bueno	10%	12%	15%	18%																																																
Bueno	20%	25%	30%	35%																																																
Regular	30%	25%	20%	18%																																																
Poco Bueno	15%	12%	10%	8%																																																

GRÁFICA DE RESULTADOS PARA GRADO QUINTO AÑO 2015

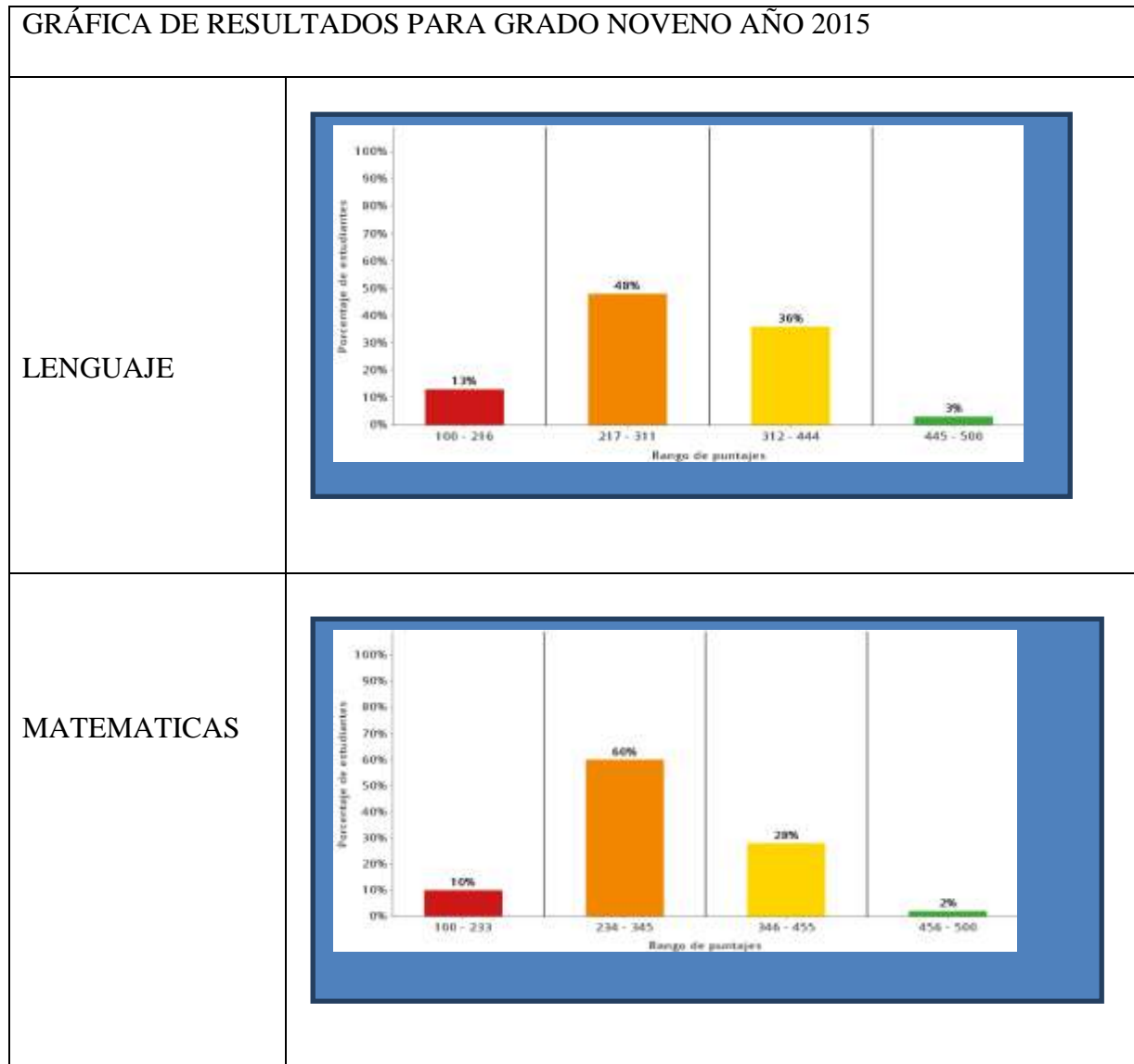
LENGUAJE



MATEMATICAS



Anexo 2. Gráfica de resultados para grado noveno



Anexo 3. Presentación de sesiones y actividades

Objetivos	Tiempo (sesión)	Actividad	Instrumento de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante expresa sus ideas y sentimientos de forma clara y coherente frente a un tema específico. El estudiante escucha atentamente a sus compañeros y solicita el espacio, de forma adecuada, para intervenir. El estudiante expresa sus sentimientos a través de gráficos y palabras. 	<p>Sesión I</p> <p>Dos horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogo sobre las concepciones que tienen los estudiantes sobre el miedo. Cada estudiante debe dibujar y/o escribir los eventos, objetos, personajes, que le producen miedo. Exposición y socialización de los dibujos a los compañeros. 	<p>La evaluación, para todas las sesiones, se realizará a través de Listas de verificación con criterios específicos.</p> <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprende el contexto de la pregunta. Responde a preguntas de forma clara y coherente. Espera su turno para hablar. Es un escucha activo. Hace uso de sinónimos en su intervención.
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante comprende un texto a nivel literal. El estudiante identifica la idea central de un texto. El estudiante establece relación causa efecto en situaciones de la historia. El estudiante cuenta una historia con la debida secuencia. 	<p>Sesión II</p> <p>Dos horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actividades de pre lectura a partir de los recursos para textuales. Lectura del cuento Tengo miedo de Ivar Da Coll Actividades de comprensión lectora, preguntas textuales, relación causa efecto, identificar nuevas palabras. Organizar escenas de la historia en el orden secuencial que fue narrada. 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica la idea central de un texto. Identifica los personajes de una historia. Establece relaciones de causa y efecto en la historia y trae a colación ejemplos de la vida cotidiana. Cuenta una historia en el debido orden secuencial.

<ul style="list-style-type: none"> El estudiante identifica los personajes de una historia. El estudiante comprende un texto en diferentes niveles, literal y creadora. 	<p>Sesión III</p> <p>Una hora y treinta minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Indagar con los estudiantes sobre qué piensan o saben de las brujas. Lectura del cuento Disculpe ¿es usted una bruja? De Emily Horn. Actividad de comprensión lectora a partir de socialización del cuento. 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprende un texto a nivel literal. Hace uso de su comprensión creadora para dar un título a un cuento leído.
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante infiere el tema de un texto a partir de del título. El estudiante comprende un texto en diferentes niveles, literal, inferencial y apreciativo. El estudiante deduce el significado de una palabra a través del contexto de la lectura. 	<p>Sesión IV</p> <p>Dos horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de pre lectura a través de preguntas sobre los monstruos. Presentación de la portada del cuento Donde viven los monstruos de Maurice Sendak. Lectura del cuento Donde viven los monstruos. Actividades de comprensión lectora a partir de socialización del cuento. Juego de representación del cuento por grupos. 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprende la función del título en un texto. Infiere el tema de la lectura a través del título y las ilustraciones. deduce el significado de palabras desconocidas a través del contexto de la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante comprende un texto en diferentes niveles, literal, inferencial. El estudiante establece relación causa efecto en un texto. El estudiante relaciona situaciones que se presentan en el texto con situaciones de su vida cotidiana. 	<p>Sesión V</p> <p>Una hora y treinta minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Indagar con los estudiantes sobre los sentimientos, qué son, cuando se producen uno u otros, etc. Lectura del cuento Monstruo triste Monstruo feliz de Edd Emberly. Expresar las situaciones que le producen tristeza, alegría, enojo, etc., haciendo uso de mascarar con los personajes del cuento. Por grupos proponer un nuevo título para cada uno de los cuentos leídos. 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Establece relación causa efecto en situaciones del cuento y de la vida cotidiana. El estudiante expresa sus ideas de forma clara y coherente.
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante lee y escribe palabras y frases cortas. El estudiante expresa de forma 	<p>Sesión VI</p> <p>Tres</p>	<ul style="list-style-type: none"> Dialogo con el grupo de estudiantes sobre lo que conocen o piensan qué es un teatro de sombras. Observar los siguientes videos 	<p>Se evaluara la lista de materiales para elaborar el teatro de sombras para establecer fortalezas y debilidades</p>

<p>clara y coherente sus ideas y sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante escucha atentamente a sus compañeros y solicita el espacio para intervenir de forma adecuada. • El estudiante hace una lista de recursos necesarios para elaborar un teatro de sombras. • El estudiante identifica vocabulario desconocido. • El estudiante deduce el significado de una nueva palabra usando el contexto. 	<p>horas</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=0oU940oVAto</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=u8cNKBqZpFE&t=29s • Estos videos muestran cómo funciona un teatro de sombras. • Cada estudiante escribirá de forma individual los materiales que observo en el video y que son necesarios para elaborar el teatro de sombras. • Socialización de los escritos para establecer y unificar los materiales necesarios para elaborar el teatro. • Enlistar los aspectos y recursos necesarios para poder llevar a cabo la representación de sombras (guión, títeres, invitaciones para padres, etc.) 	<p>según el proceso que lleva cada uno en esta área.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante lee palabras y frases cortas. • El estudiante comprende el uso de los guiones teatrales. • El estudiante identifica el uso de algunos signos de puntuación, interrogación, punto aparte y paréntesis. 	<p>Sesión VII</p> <p>Tres horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogo sobre cómo se organiza la puesta en escena de una obra de títeres. • Presentación al grupo de un guión teatral a través del video https://www.youtube.com/watch?v=MJ44WnuJ_Pw la docente tomara nota de los aspectos relevantes para elaborar un guion. • Lectura del cuento Tengo miedo, se solicitar a los estudiantes que presten atención para establecer cuáles son los personajes que tienen voz en la historia. • Adaptar con el grupo el cuento Tengo miedo a un guión teatral, con la docente como escriba. • Asignar los personajes y los guiones para ser estudiados en 	<p>Se evaluara a través de la observación tomando en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante lee algunas palabras y/o frases. • El estudiante comprende la función del guion teatral para la representación que se desea hacer.

		casa con ayuda de los padres.	
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante lee palabras y frases cortas. El estudiante sigue las instrucciones de un texto instructivo en orden secuencial. El estudiante recuenta los pasos que tuvo que seguir para conseguir un producto final. 	<p>Sesión VIII</p> <p>Tres horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Retomar la lista de materiales que se estableció en la sesión III para verificar si se cuenta con los recursos necesarios. Organizar el grupo en mesas de trabajo para elaborar el títere del personaje para la representación. Ensayo de la representación del cuento Tengo miedo. A partir de esta fecha se realizarán ensayos diarios de la obra de títeres hasta el 13 de octubre. 	<p>Se evaluará a través de una matriz con los siguientes criterios: El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lee algunas palabras, frases y las comprende. Sigue el paso a paso que indica la guía y comprende que de esto depende que se logre obtener el producto final. Menciona algunos de los pasos que tuvo que seguir para conseguir hacerlo.
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante lee y escribe palabras y frases cortas. El estudiante comprende y sigue la estructura de una invitación. El estudiante utiliza correctamente mayúscula y minúsculas. 	<p>Sesión IX y X</p> <p>Dos horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observar diferentes tipos de invitación. En grupo establecer la información que se necesita para elaborar las invitaciones. Elaborar una invitación para los padres de familia. Revisión grupal de las invitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Se evaluará a través de la observación, tomando en cuenta los siguientes criterios: El estudiante: Lee algunas palabras y/o frases. Escribe palabras y/o frases sencillas. Hace uso correcto de mayúsculas y minúsculas.
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante memoriza y enuncia las líneas que corresponden a su personaje. El estudiante lee y escribe frases y palabras cortas. 	<p>Sesión XI</p> <p>Tres horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Revisar la lista de chequeo para verificar que recursos y tareas están pendientes para la puesta en escena. Organizar grupos para realizar las tareas pendientes (Revisar lista de padres para establecer cuántos padres asistirán, si las invitaciones fueron entregadas, si se cuenta con la utilería que se enlistó al principio del proyecto, entre otras que puedan surgir en el transcurso 	<p>Se evaluará a través de la observación, tomando en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante memoriza las líneas, que le corresponden, de un guión. El estudiante expresa de manera asertiva sus sentimientos y

		<p>del proyecto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo de la representación en el escenario y con el sonido. 	<p>pensamientos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante memoriza y enuncia las líneas que corresponden a su personaje. • El estudiante hace uso de su nivel de comprensión creadora para llevar a escena una obra de títeres. • El estudiante recrea una historia leída. 	<p>Sesión XII</p> <p>Tres horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en escena, con los padres de familia como público. • Cierre de la actividad en compañía de los padres de familia a partir de una presentación por parte de la docente del proceso del proyecto, a través de un registro fotográfico. 	

Anexo 4. Lista de verificación oralidad y escucha

Sesión 1

[illegible]

S: Sobresale **E.P:** En proceso **M:** Por mejorar

Sesión 5

[illegible]

[illegible]

Anexo 5. Lista de verificación comprensión lectora

Apellido y nombre del estudiante	El estudiante predice el tema de la lectura usando como referente el título y las ilustraciones			El estudiante describe detalles de un texto y localiza información.			El estudiante recuenta una historia de forma gráfica (Gr) y oral (Or) en la secuencia en que los hechos fueron narrados.			El estudiante establece causa efecto en el texto.			El estudiante identifica personajes, lugar y eventos centrales de una narración.			El estudiante Describe personajes de una narración.			El estudiante hace uso del contexto de la lectura para comprender el significado de palabras nuevas		
	S	E.P	M	S	E.P	M	S	E.P	M	S	E.P.	M	S	E.P	M	S	E.P	M	S	E.P	M
Estudiante 1	x				x		Or.		Gr		x		x			x					x
Estudiante 2	x			x			Or.	Gr				x	x			x					x
Estudiante 3	x				x		Or.	Gr			x		x			x			x		
Estudiante 4	x			x			Or.	Gr			x		x			x					x
Estudiante 5	x				x		Or.		Gr			x	x			x					x
Estudiante 6	x			x			Or.	Gr			x		x			x			x		
Estudiante 7	x				x		Or.		Gr		x		x			x					x
Eatudiante 8	x			x			Or.	Gr		x			x			x			x		
Estudiante 9	x			x			Or.		Gr		x		x			x			x		
Estudiante 10	x			x			Or.	Gr			x		x			x			x		
Estudiante 11	x			x			Or.	Gr		x			x			x			x		

S: Sobresale **E.P:** En proceso **M:** Por mejorar

Anexo 6. Lista de verificación de lectura

Apellido y nombre del estudiante	El estudiante lee palabras conocidas con fluidez.			El estudiante lee frases cortas con fluidez.		
	S	E.P.	M	S	E.P.	M
Estudiante1	x			x		
Estudiante2	x				x	
Estudiante3	x			x		
Estudiante 4	x				x	
Estudiante 5	x				x	
Estudiante 6	x				x	
Estudiante 7	x				x	
Estudiante 8	x			x		
Estudiante 9	x				x	
Estudiante 10	x				x	
Estudiante 11	x			x		

S: Sobresale **E.P:** En proceso **M:** Por mejorar

Anexo 7. Listas de verificación Escritura

Apellido y nombre del estudiante	El estudiante escribe palabras y frases cortas			El estudiante transmite una idea sencilla a través de la escritura			El estudiante hace uso de mayúsculas y minúsculas de manera adecuada.			El estudiante hace correcciones a sus escritos sugeridas por la docente de manera autónoma.			El estudiante comprende la importancia de la revisión de un escrito que va a leer otra persona		
	S	E.P.	M	S	E.P.	M	S	E.P.	M	S	E.P.	M	S	E.P.	M
Estudiante 1	x			x			x			x			x		
Estudiante 2		x		x				x			x		x		
Estudiante 3	x			x			x			x			x		
Estudiante 4	x			x				x		x			x		
Estudiante 5		x		x				x			x		x		
Estudiante 6	x			x				x		x			x		
Estudiante 7	x			x				x			x		x		
Estudiante 8	x			x			x			x			x		
Estudiante 9	x			x			x			x			x		
Estudiante 10		x		x				x			x		x		
Estudiante 11	x			x			x			x			x		

Anexo 8. Dibujo Personajes del cuento Donde viven los monstruos.

Estudiante 1



Estudiante 3



Estudiante 4



Estudiante 5



Estudiante 6



Estudiante 7



Estudiante 8



Estudiante 9



Estudiante 10



Estudiante 11



**Anexo 9. Organiza las escenas en el orden secuencial en el que ocurrieron en el cuento
Tengo Miedo**

Estudiante 1



Estudiante 2



Estudiante 3



Estudiante 4



Estudiante 5



Estudiante 6



Estudiante 7



Estudiante 8



Estudiante 9



Estudiante 10



Estudiante 11



Anexo 10. Lista de verificación sub categoría oralidad y escucha

Si el estudiante cumple con el criterio se marca una **S** de lo contrario se marca **N**

Estudiante	Socialización 1						Socialización 2						Socialización 3					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Estudiante 1	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S
Estudiante 2	S	N	N	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S
Estudiante 3	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
Estudiante 4	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
Estudiante 5	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N	S	S	S	S	N	N	S	S
Estudiante 6	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Estudiante 7	N	S	N	N	S	N	S	N	N	N	S	N	S	S	N	S	S	N
Estudiante 8	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Estudiante 9	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S
Estudiante 10	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S
Estudiante 11	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Criterios para diligenciar la tabla

1: Participa de la socialización por iniciativa propia.

2: Coherencia

3: Claridad (Articulación correcta de los fonemas)

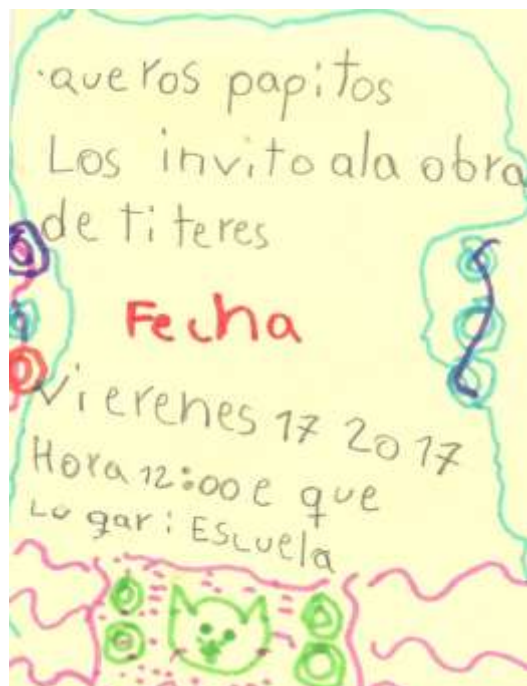
4: Escucha activa (No repite aspectos que otros compañeros han mencionado)

5: Pautas de participación (Esperar el turno para hablar, solicitar la palabra levantando la mano, etc.)

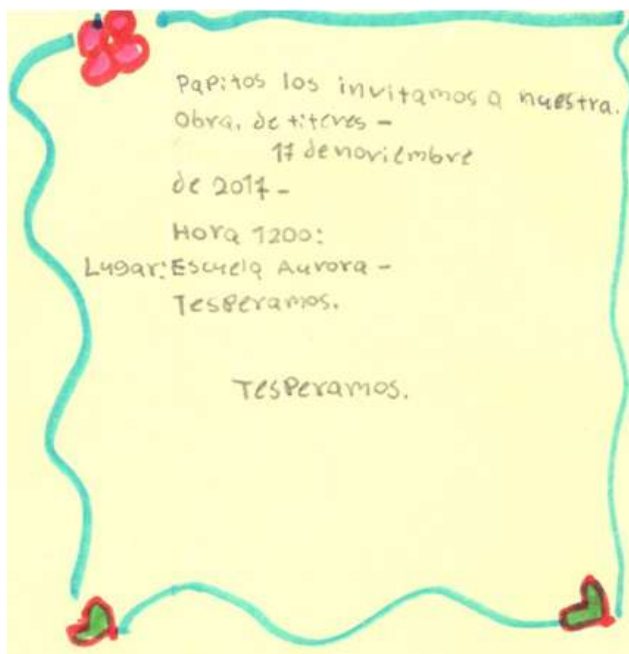
6: Tono de voz adecuado

Anexo 11. Tarjetas de invitación

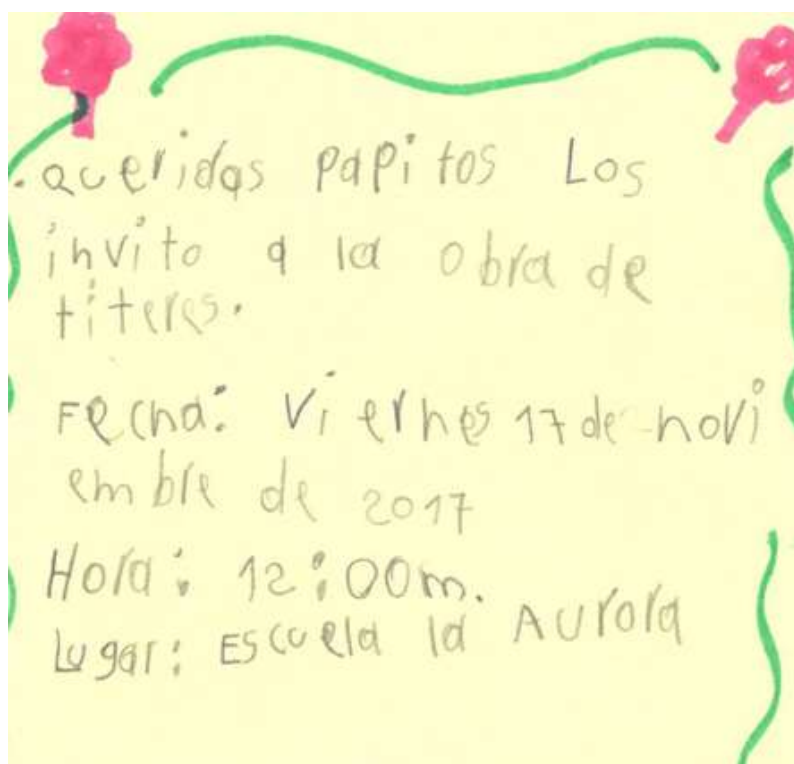
Estudiante 8



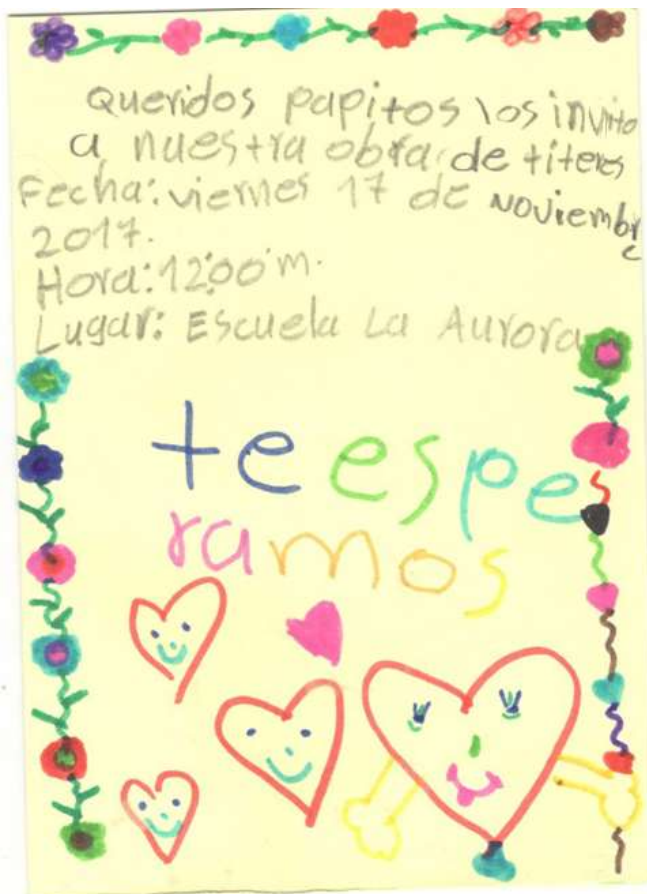
Estudiante 3



Estudiante 11



Estudiante 6



Estudiante 1

